مَنهَجِيَّةُ ٱلتَّكَامُلِ ٱلمَعرِفِيِّ

مُقدِّماتٌ في المنهجيَّةِ الإسلاميَّة

فتحي حسن ملكاوي

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

مؤسسة فكرية إسلامية ثقافية مستقلة، أنشئت في الولايات المتحدة في مطلع القرن الخامس عشر الهجري (1401هـ - 1981م)

من أهدافه:

- توفير الرؤية الإسلامية الشاملة، في تأصيل قضايا الإسلام الكلية وتوضيحها، وربط الجزئيات والفروع بالكليات والمقاصد والغايات الإسلامية العامة.
- استعادة الهوية الفكرية والثقافية والحضارية للأمة الإسلامية، من خلال جهود إسلامية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ومعالجة قضايا الفكر الإسلامي.
- إصلاح مناهج الفكر الإسلامي المعاصر، لتمكين الأمة من استئناف حياتها الإسلامية ودورها في توجيه مسيرة الحضارة الإنسانية وترشيدها وربطها بقيم الإسلام وغاياته.

ويستعين المعهد لتحقيق أهدافه بوسائل عديدة منها:

- عقد المؤتمرات والندوات العلمية والفكرية المتخصصة.
- دعم جهود العلماء والباحثين في الجامعات ومراكز البحث العلمي ونشر النتاج العلمي المتميز.
- توجيه الدراسات العلمية والأكاديمية لخدمة قضايا الفكر والمعرفة.

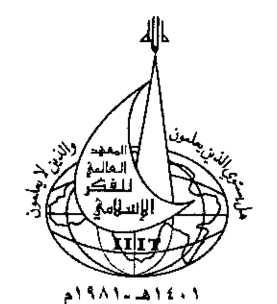
وللمعهد مكاتب وفروع في عدد من العواصم العربية والإسلامية وغيرها يمارس من خلالها أنشطته المختلفة، كما أن له اتفاقيات للتعاون العلمي المشترك مع عدد من الجامعات العربية والإسلامية والغربية وغيرها في مختلف أنحاء العالم.

The International Institute of Islamic Thought
P.O Box 669, Herndon, VA 20172, USA
Tel: (1-703) 471 1133 / Fax: (1-703) 471 3922
www.iiit.org / iiit@iiit.org

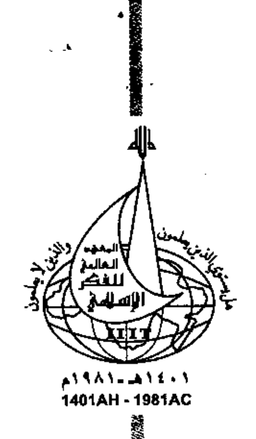
منهجية التكامل المعرفي

مقدمات في المنهجية الإسلامية

فتحي حسن ملكاوي



١٤٠١هـ-١٩٨١م
1401AH - 1981AC
المعهد العالمي للفكر الإسلامي



الطبعة الأولى 1432هـ / 2011م

منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية

تأليف: فتحي حسن ملكاوي

موضوع الكتاب 1- المنهجية الإسلامية 2- الوعي المنهجي
3- القيم المنهجية 4- المدارس المنهجية

ردمك (ISBN): 978-1-56564-456-4

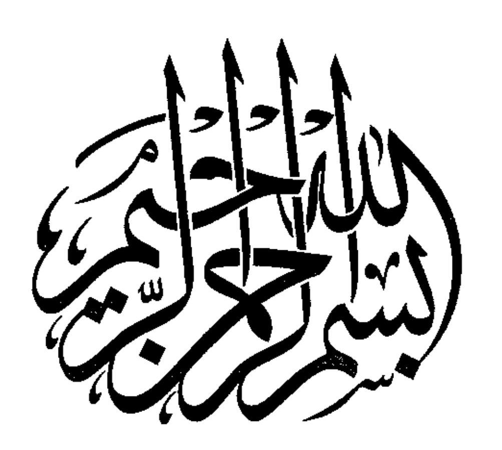
المملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2395/ 12/ 2011)

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

The International Institute of Islamic Thought
P.O.Box: 669, Herndon, VA 20172 - USA
Tel: (1-703) 471 1133, Fax: (1-703) 471 3922
www.iiit.org / iiit@iiit.org

مكتب التوزيع في العالم العربي
بيروت - لبنان

هاتف: 009611707361 - فاكس: 009611311183
www.eiiit.org / info@eiiit.org


بسم الله الرحمن الرحيم

بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿ وَأَنزَلۡنَآ إِلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ بِٱلۡحَقِّ مُصَدِّقٗا لِّمَا بَيۡنَ يَدَيۡهِ مِنَ ٱلۡكِتَٰبِ
وَمُهَيۡمِنًا عَلَيۡهِۖ فَٱحۡكُم بَيۡنَهُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُۖ وَلَا تَتَّبِعۡ أَهۡوَآءَهُمۡ
عَمَّا جَآءَكَ مِنَ ٱلۡحَقِّۚ لِكُلّٖ جَعَلۡنَا مِنكُمۡ شِرۡعَةٗ وَمِنۡهَاجٗاۚ وَلَوۡ شَآءَ ٱللَّهُ
لَجَعَلَكُمۡ أُمَّةٗ وَٰحِدَةٗ وَلَٰكِن لِّيَبۡلُوَكُمۡ فِي مَآ ءَاتَىٰكُمۡۖ فَٱسۡتَبِقُواْ ٱلۡخَيۡرَٰتِۚ
إِلَى ٱللَّهِ مَرۡجِعُكُمۡ جَمِيعٗا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمۡ فِيهِ تَخۡتَلِفُونَ ﴾ [المائدة: 48]

المحتويات

مقدمة

أكْثرت أدبيات مشروع إسلامية المعرفة من تأكيد البعدين: المعرفي والمنهجي في جهود الإصلاح والنهوض الحضاري الإسلامي. ويختص البعد المعرفي بالمحتوى النظري للفكر البشري، والتمييز بين مستوياته، وهي: الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والنظريات، ضمن رؤية كلية إسلامية لهذه المستويات. أما البعد المنهجي فيختص بالبعد العملي لهذا الفكر ضمن عناصره الثلاثة: طرق التفكير وأساليبه، وإجراءات البحث وخطواته، وحوافز السلوك ودوافعه. ومع أهمية البعد المعرفي وموضوعاته وقضاياه، فإنَّ منهجية التعامل مع هذه الموضوعات والقضايا تأخذ النصيب الأكبر من محاور اهتمام المشروع، وهي أربعة محاور، في كل محور منها قضيتان على الوجه الآتي:

1. رؤية العالم الإسلامية، (أو الرؤية الكونية، أو الرؤية الوجودية...) وتشتمل على قضيتين هما: النظام المعرفي الإسلامي، والمنهجية الإسلامية.
2. منهجية التعامل مع الأصول: وتشتمل على قضيتين هما: منهجية التعامل مع القرآن الكريم، ومنهجية التعامل مع السنة النبوية الشريفة.
3. منهجية التعامل مع التراث: وتشتمل على قضيتين هما: منهجية التعامل مع التراث الإسلامي، ومنهجية التعامل مع التراث الإنساني.
4. منهجية التعامل مع الواقع: وتشتمل على قضيتين هما: منهجية التعامل مع الواقع كما هو في الدراسات الميدانية للطبائع والوقائع، ومنهجية التعامل مع الواقع كما يجب أن يكون، ونعني بذلك الدراسات المستقبلية والاستشرافيه.

وتُظهِر هذه المحاور والقضايا التي تشتمل عليها أنَّ موضوع المنهجية هو لحمة مشروع إسلامية المعرفة وسداه. وليس ثَـمَّة خلاف على أنَّ التفكير المنهجي ضرورة لنجاح أيِّ عمل، بوصفه يرسم طريق الوصول إلى الغاية المنشودة، وأنَّ الوعي بهذه الضرورة ليس أمراً مستحدثاً، بل كان مصاحباً للإنسان عبر تاريخ

وعيه، وأنَّ هذا الوعي لم يقتصر على دائرة حضارية دون أخرى، ولا مجال اهتمام أو تخصص معين دون غيره. ومع ذلك فإنّ كثيراً من الناس يفشلون في تحقيق أهدافهم القريبة أو البعيدة؛ لأنَّهم لا يسلكون إليها منهج الوصول، ويصدق هذا على الفرد والجماعة والأمة.

ولا يخلو مصطلح المنهج/المنهجية، أو المنهاج/المنهاجية، من جاذبية وسحر، في بيان أصحاب البيان، سواءً منهم من كان منهم في مجال التذوُّق الأدبي، أو التنافس المذهبي "الإيديولوجي"، أو الوعظ الوجداني، أو التبشير الدعوي، أو الادعاء العلمي... فكل هؤلاء يتوسل بالمنهجية، ويدَّعي وصلاً بها، ويقارع بمنهجيته منهجيات الآخرين ممن يدّعون المنهجية في التفكير، أو في القول، أو في العمل؛ أو ممن يُدّعى عليهم فقدانُها.

فعلى الصعيد الأكاديمي في دوائر البحث في الجامعات مثلاً، ولدى العديد من الشخصيات التي ظهرت في نصف القرن الماضي، بوصفها من أصحاب المشروعات الفكرية المتميزة، نجد من يحاول تخليص منهجية الفكر العربي الإسلامي مما لحق بها من الأفكار المسبقة الخاطئة عبر التاريخ، وبعضهم يحاول أن يفسر بالمنهج الأصولي القائم على الاستقراء ازدهار الحضارة الإسلامية وتميزها. كما يحاول بعضهم أن يفسر سبب تدهور الحضارة الإسلامية بسبب المنهج الفقهي الذي تحكم في العقل العربي (الإسلامي)، ففقد هذا العقل قدرته العبقرية وتوقف عن الإبداع. وبعضهم يحاول إعادة عرض هذا العلْم على أنَّه وضع قواعد ومعايير لتفسير النصوص الدينية، ومن ثمَّ فإنَّ أصول الفقه هو نظرية في التفسير، وهو بهذا الاعتبار نسق مقفل!

لكنّ الملاحظ أنَّ مثل هذا التقويم يتناول الممارسة التاريخية لمنهجية الفكر الإسلامي، وما خلفته هذه الممارسة من تراث؛ أكثر مما يتناول المبادئ الثاوية في المصادر الأصلية لهذا الفكر: في القرآن الكريم والسنة النبوية، والمقاصد التي استهدفتها هذه المصادر، والآفاق الواسعة لعمل هذه المبادئ في حقول العلم وميادين الحياة.

ويمثل التكامل المعرفي، الإطار المرجعي للمنهجية الإسلامية، وهو تكامل منهجي شامل في مصادر المعرفة، وفي أدوات المعرفة، وهو أيضاً تكامل بين المصادر والأدوات. ويقوم التكامل المعرفي على أساس الفطرة والضرورة، فالتنوع ظاهرة فطرية أصيلة لا بد من القبول بها واستثمارها، والضرورة نابعة من الحاجة الملزمة إلى التعاون والتكامل: فالتنوع أساس في الفطرة الطبيعية للإنسان: والناس أعراق ولغات وقبائل؛ والتنوع أساس في التصور والاعتقاد والتدين، ولو شاء الله لجعل الناس أمة واحدة؛ والتنوع أساس في ما يتقنه الناس من أعمال، وما يفضِّلون استعماله والاستمتاع به في الحياة.

أما ضرورة التكامل فإنها تتمثل في ضرورتين: داخلية وخارجية؛ ضرورة داخلية تنبع من الحاجة إلى روابط وعلاقات الحب والرحمة والثقة بين أبناء المجتمع الواحد، وعهود ومواثيق السلام والطمأنينة بين المجتمعات، وضرورة خارجية تنبع من الاعتماد المتبادل، والمشاركة في المنافع بين البشر لتوفير متطلبات الحياة.

وللمنهجية -أي منهجية- أساليب في العمل العقلي وأنماط في التفكير، وإجراءات عملية للبحث عن حلول للمشكلات، وعن أجابات للأسئلة، تقود إلى اكتساب المعرفة وبناء الفكر، ومن ثَمَّ يأتي السلوك العملي، لوضع الحلول موضع التنفيذ في الواقع العملي. فالتكامل بين التفكير والبحث والممارسة، مبدأ من مبادئ المنهجية بعامَّة، وقد عرفت المنهجية الإسلامية بخاصَّة هذا المبدأ وصاغت دلالاته في عناوين معبرة: التكامل بين الفكر والممارسة، بين العلم والعمل، ﴿ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ﴾ و"اقتضاء العلم العمل"، والتكامل بين السعي في إعمار الحياة الدنيا، والتوجه بهذا السعي نحو ثواب الحياة الآخرة، وغير ذلك.

والكتاب الذي نقدم له "منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية"، يحاول أن يقتحم عقبة التأليف في هذا الموضوع، ليبني برنامجاً للتمكين للوعي بعلم المنهجية، وللتدريب على التفكير والبحث في قضاياها، ولممارسة هذه المنهجية في التعامل الرشيد مع مسائل العلم والمعرفة في المجالات المعرفية المختلفة؛ فهماً وتوظيفاً وتطبيقاً. وقد اخترنا عنوان الكتاب على هذا الوجه

لتأكيد خاصية التكامل في المنهجية الإسلامية: التكامل في المصادر؛ والتكامل في الأدوات؛ والتكامل في المدارس؛ والتكامل بين الطبائع والوقائع المشهودة، والمثل والقيم المنشودة؛ والتكامل بين الوصف الكمي بالتقدير والحساب الدقيق لموضوع التفكير أو لمشكلة البحث، والوصف الكيفي الذي يعطي الدلالات والمعاني العميقة؛ وغير ذلك من وجود التكامل المعرفي والتعامل المنهجي.

وقد بدأ اهتمام المؤلف بموضوع هذا الكتاب مبكراً في عمله في إعداد المعلمين وتدريبهم، ثم في التدريس الجامعي، كما عرض بعض فصول هذا الكتاب في عدد من الدورات التدريبية في الأردن في تسعينيات القرن العشرين، ثم في بلدان أخرىٰ، كما نظم جلسات متعددة مع عدد من العلماء والباحثين في قضايا المنهجية، والمتخصصين في التدريب علىٰ التفكير المنهجي. وشارك في جميع جلسات المناقشة التي نظمها المعهد العالمي للفكر الإسلامي في القاهرة خلال السنوات الممتدة من 2005-2008م للتخطيط لتأليف كتاب "المنهجية الإسلامية" الذي أصدره المعهد بالتعاون مع دار السلام في القاهرة، في جزأين، وقد ظهرت بعض فقرات هذا الكتاب "منهجية التكامل المعرفي" في مادة الفصل الأول في كتاب "المنهجية الإسلامية" المذكور. كما أفاد المؤلف في إعداده كتابَهُ هذا من مجمل الخبرة الغنية التي تكونت من مناقشات العلماء والمفكرين المشاركين في تلك الجلسات، ولا سيما في فصل "مصادر المنهجية وأدواتها"، وفصل "المدارس المنهجية". وقد أفاد كثيراً من الملحوظات المتعددة التي تلقاها من المشاركين في الدورات التدريبية المشار إليها. ولذلك فإنَّ المؤلف يقدم وافر الشكر وعظيم التقدير إلىٰ كل من أسهم في الجلسات والبرامج والنشاطات المذكورة.

وقد كانت أفكار هذا الكتاب موضوعات أساسية في العديد من الدورات التدريبية التي نظمها المؤلف تحت عناوين متعددة، كانت تستهدف أحياناً تطوير العمل المنهجي في مجال محدد، فجاءت بعناوين مثل: "مشكلات البحث العلمي في الدراسات الإسلامية"، و "البحث التربوي وتطبيقاته في العلوم الإسلامية في الجامعات". وكانت هذه الدورات أحياناً أخرىٰ تستهدف تطوير التفكير والعمل المنهجي بصورة عامة، فجاءت بعناوين مثل: "مناهج البحث العلمي في المنظور

الإسلامي"، و"إصلاح مناهج الفكر الإسلامي وإسلامية المعرفة"، و"المنهجية الإسلامية"، و"منهجية التكامل المعرفي". ولذلك لا غرابة في أن تكون النسخ الأولية لبعض فصول هذا الكتاب في أيدي المشاركين في هذه الدورات. والجدير بالذكر أن الجمهور المستهدف في جميع هذه الدروات هو أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وطلبة الدراسات العليا. وإن المتتبع لمجلة إسلامية المعرفة سوف يجد أنَّ فقرات من بعض الفصول قد ظهرت في كلمات تحرير المجلة التي كان يكتبها المؤلف.

إن خبرة تنظيم الدورات التدريبية حول المنهجية الإسلامية، وتطبيقَاتها في الحقول المعرفية المختلفة: التربية، وعلم النفس، والاقتصاد، والعلاقات الدولية... كانت تؤكد في كل مرة الحاجة لكتاب مناسب، يَعرضُ في فصولِه بصورة ميسرة مفاهيمَ المنهجية، ومبادئَها، ومصادرَها، وأدواتِها، ومدارسَها، بحيث تكون مهمة المدرب إعادة إنتاج مادة كل فصل لغرض التدريب، في صورة نشاطات وأمثلة ومواقف تدريبية. ولقد كانت هذه الحاجة هي هاجس المؤلف في تحرير مادة هذا الكتاب، ولذلك فقد تضمن الكتاب نماذج لهذه النشاطات والأمثلة والمواقف التدريبية، دون الاستطراد والإكثار منها في فصول الكتاب، تاركين فرص الإبداع والتطوير متاحةً للمدرب، لاختيار ما تأتي به خبرته، أو يتطلبه مستوى المتدربين وطبيعة تخصصاتهم. ومع ذلك فقد أضفنا في ملاحق الكتاب ملحوظات حول متطلبات التدريب، ونماذج أخرى من خطط الجلسات التدريبية.

ولعل من المناسب أ ن نؤكد منذ البداية أنَّ هذا الكتاب ليس بديلاً عن كتاب "المنهجية الإسلامية"[1] الذي كان نتيجة جهد جماعي متصل لغرض توفير كتاب مرجعي للدورات التي ينظمها المعهد في مجال المنهجية الإسلامية، وقد جاء في حوالي ألف ومائتي صفحة، وتضمن مسائل وموضوعات في الفكر المنهجي، وفلسفة المناهج، وردت بقدر من التفصيل، وعكست الخبرات الغنيّة لعدد غير قليل من العلماء والمفكرين. فهذا التفصيل ضروري لنوعية من القراء الذين يريدون

(1) باشا، أحمد فؤاد، وآخرون. المنهجية الإسلامية، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار السلام، 2010م.

التعمق في معالجة الأسس الفلسفية للفكر المنهجي والبحث المنهجي. في حين يأتي هذا الكتاب "منهجية التكامل المعرفي" لمقاصد أكثر صلة بالتعليم والتدريب.

ومن المناسب أن ننوِّه بأن المعهد العالمي للفكر الإسلامي قد نظم العديد من المؤتمرات التي كانت تستهدف تعميق الوعي بضرورة بناء المنهجية الإسلامية في التفكير وفي البحث، وإشاعة الثقافة المنهجية، ولا سيما عند أساتذة الجامعات وطلبة الدراسات العليا، وقد كان ذلك تنفيذاً لخطة العمل التي وضعها المعهد في الكتاب الذي يمثل فكرة المعهد، ورؤيته، ورسالته، وخطة عمله.[2] ومن هذه المؤتمرات على وجه التحديد: المؤتمر الذي نظمه المعهد بالتعاون مع جامعة الخرطوم في السودان عام 1987م ونشرت أعماله في ثلاثة مجلدات،[3] والمؤتمر الذي نظمه المعهد بالتعاون مع جامعة الأمير عبد القادر في الجزائر عام 1989م وصدرت أعماله في مجلد واحد[4]. إضافة إلى أن المعهد قد عهد إلى الدكتور محمد عمارة أن يؤلف كتاباً مرجعياً في ملامح المنهج الإسلامي، وقد أنجز الكتاب بالفعل ونشره المعهد بالتعاون مع جامعة الأزهر عام 1990م.[5]

كما أنّ هذا الكتاب ليس بديلاً عن المراجع التي يدرسها الطلبة في الجامعات في مواد دراسية حول "مناهج البحث العلمي" وتحمل عناوين متنوعة. فهذه الكتب تتناول في العادة الخطوات والعمليات الإجرائية في البحث، التي تتوجه مباشرة إلى المشكلة البحثية وما ينبثق عنها من أسئلة تحتاج إلى إجابات، أو فرضيات تحتاج إلى اختبار، في حين يعالجُ كتابنا هذا جوانبَ من الفكر المنهجي، ويُعِينُ في التحليل النقدي للكتب الفنية الأخرى ويرشِّد استعمالها، لأنّ الكثير من هذه

---

(2) المعهد العالمي للفكر الإسلامي. **إسلامية المعرفة: المبادئ العامة وخطة العمل والإنجازات**، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1986م.

(3) زين العابدين، الطيب (محرر). **المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية، أعمال المؤتمر العالمي الرابع للفكر الإسلامي في جامعة الخرطوم**، هيرندن فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 1990م.

(4) عارف، نصر محمد (محرر). **قضايا المنهجية الإسلامية، أعمال مؤتمر قضايا المنهجية في جامعة الأمير عبد القادر بقسنطينة 1989م**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996م.

(5) عمارة، محمد. **ملامح المنهج الإسلامي**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، وجامعة الأزهر، 1990م.

الكتب، ولا سيّما الكتب الجامعية المترجمة عن لغات أخرى، ربما تستند إلى أطر مرجعية فكرية يلزم تحليلها ونقدها، والكشف عن مدى توافقها أو تصادمها مع المرجعية الفكرية الإسلامية.

وإذا كان كتابنا هذا قد حاول أن ينحو منحى التدريب، فإنَّ من المتوقع أن يبحث القارئ فيه عن "المهارات" التي هي بؤرة الاهتمام في البرامج التدريبية. ولكن الذي يجب أن لا ننساه أن المهارات لا تقتصر على مهارات التناول manipulative skills، أو المهارات العملية، بل إنَّ "مهارات التفكير" أو مهارات "العمل الفكري" التي هي الموضوع الأساس في هذا الكتاب لا تقل شأناً عن مهارات التناول والممارسة العملية، التي يتصف بها العمل الحرفي والفني.

ويتضمن الكتاب سبعة فصول. يبدأ الفصل الأول بعرض مفهوم التكامل المعرفي وعلاقته بوحدة المعرفة، ومبدأ التوحيد ورؤية العالم الإسلامية، وينوّه بوجود معوقات للتكامل المعرفي. ويعرض الفصل الثاني مفهوم المنهج والمنهجية، وبيان أهمية الوعي المنهجي، وعرض بعض المفاهيم ذات العلاقة المباشرة بمفهوم المنهجية. ويتناول الفصل الثالث موضوع الوعي المنهجي وبيان بعض مظاهر الخلل المنهجي التي تستدعي برامج علاجية. ويعالج الفصل الرابع تطور مفهوم المنهج والمنهجية في الفكر الإسلامي وفي الفكر الغربي. ويتناول الفصل الخامس مصادر المعرفة وأدواتها ومفهوم التكامل المعرفي. ويعرض الفصل السادس رؤية محددة لمبادئ المنهجية الإسلامية وقِيَمها. ويقدم الفصل السابع والأخير مدخلًا إلى المدارس المنهجية في رؤية العالم الإسلامية. وينتهي الكتاب بملحوظات ختامية تقرر عدداً من المبادئ المهمة التي يأمُل المؤلف أن يخرج قارئ الكتاب بها.

ويجدر التنويه بأن الكتاب -في صورته قبل الأخيرة- قد اطّلع عليه عدد من العلماء المرموقين، الذين يعتزّ المؤلف بصحبته لهم، والتحاور معهم على مدى سنوات، وأخصُّ منهم بالذكر من أهدى إليَّ ملحوظات قيّمة، واستدراكات مهمة، أخذ الكثير منها طريقَه إلى الكتاب في صورته الحالية، وأخص بالذكر

منهم: الأستاذ الدكتور أحمد فؤاد باشا، أستاذ الفيزياء وفلسفة العلوم، ونائب رئيس جامعة القاهرة سابقاً، والأستاذة الدكتورة يمنى الخولي رئيس قسم الفلسفة بجامعة القاهرة، والأستاذ الدكتور سيد عمر، أستاذ العلوم السياسية بجامعة حلوان، والأستاذ الدكتور محمد عمارة، المفكر الإسلامي والكاتب المعروف، فلهم وافر الشكر وعظيم التقدير، والدعاء إلى الله سبحانه أن يجزيهم خير الجزاء.

ويتوقَّعُ المؤلف أن يؤدي نشرُ هذا الكتاب إلى زيادة الاهتمام بموضوعه، كما يأمُل أن تُخْتَبَر قيمةُ المادة الواردة فيه، والمقترحات المدوَّنة في فصوله، ولعلَّ القرَّاء يتفضلون على المؤلِّف بإرسال ما يمكنَ أن يروه من ملحوظات، أو يقترحوه من تحسينات، لعلّ هذه الملحوظات والمقترحات تأخذ طريقَها إلى طبعات قادمة إن شاء الله.

اللَّهمَّ علِّمْنا ما لا نَعْلم، وانْفعنا بما نتعلّم، وزِدْنا عِلْماً.

والحمد لله رب العالمين.

الهدف من الكتاب

1. توضيح مفهوم التكامل المعرفي وعلاقته بوحدة المعرفة، وبالتوحيد وبرؤية العالم الإسلامية.
2. بيان مفاهيم المنهاج والمنهج والمنهجية والمفاهيم الفرعية المشتقة منها، والمفاهيم ذات العلاقة المعرفية المصاحبة لها: الوعي المنهجي، الخلل المنهجي، منهجية التفكير، منهجية البحث، منهجية السلوك، مصادر المنهجية، أدوات المنهجية، مبادئ المنهجية، القيم المنهجية، التكامل المعرفي، معادلة التكامل المعرفي.
3. تتبع تطور مفهوم المنهج والمنهاج والمنهجية في الفكر الإسلامي، وفي الفكر الغربي، وتعرُّف المحطات المفصلية في هذا التطور، وتمثلاتها في الإنتاج العلمي والمعرفي، وفي الإنجاز الحضاري.
4. استيعاب أهمية البحث في قضايا المنهجية، والموقع المركزي للمنهجية في البحث العلمي في مجالات المعرفة البشرية المختلفة: علوم الشريعة، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والعلوم الطبيعية والتطبيقية.
5. تحديد مصادر المنهجية الإسلامية وأدواتها والخصائص المميزة لهذه المصادر والأدوات، والعلاقة التكاملية بين المصادر، وبين الأدوات، وبين المصادر والأدوات.
6. تحديد مبادئ المنهجية الإسلامية وعلاقتها بمنظومة القيم الحاكمة، وتمثلات هذه المبادئ والقيم في طبيعة المعرفة وخصائصها، وتمثلات التكامل المعرفي في منهجية التفكير ومنهجية البحث ومنهجية السلوك.
7. استخلاص معادلة التكامل المعرفي بوصفه إطاراً مرجعياً للمنهجية الإسلامية.
8. اكتساب الوعي بعلم المنهجية، وتمثلاتها في التفكير والبحث، وممارسة هذه المنهجية في التعامل الرشيد مع مسائل العلم المعرفة والحياة.
9. التمكُّن من تنظيم دورات تدريبية في موضوع: منهجية التكامل المعرفي.

محاور مشروع الإصلاح الفكري الإسلامي
إسلامية المعرفة:

رؤية العالم:

1. النظام المعرفي الإسلامي.
2. المنهجية الإسلامية.

منهجية التعامل مع الأصول:

1. منهجية التعامل مع القرآن الكريم.
2. ومنهجية التعامل مع السنة النبوية الشريفة.

منهجية التعامل مع التراث:

1. منهجية التعامل مع التراث الإسلامي.
2. ومنهجية التعامل مع التراث الإنساني.

منهجية التعامل مع الواقع:

1. منهجية التعامل مع الواقع كما هو.
2. وكما يجب أن يكون: دراسات مستقبلية واستشرافية.

الفصل الأول

مفاهيم في التكامل المعرفي

أهداف الفصل

1. تحديد دلالة مفهوم التكامل المعرفي وتوضيح المفاهيم والدلالات ذات العلاقة.
2. توضيح العلاقة بين التكامل المعرفي ووحدة المعرفة.
3. بيان كيف يتأسس التكامل المعرفي على مبدأ التوحيد.
4. تحديد موقع التكامل المعرفي في رؤية العالم الإسلامية.
5. التأكيد على أنَّ ثمّة محاذير ومعوقات في طريق التكامل المعرفي.
6. استنتاج أن التكامل المعرفي هو الإطار المرجعي للمنهجية الإسلامية، في التفكير والبحث والتعامل الرشيد مع مسائل العلم والسلوك في الحياة.
7. استخلاص معادلة التكامل المعرفي في عناصرها ومجالاتها الثلاثة: التكامل بين المصادر والتكامل بين الأدوات، والتكامل بين المصادر والأدوات.

مقدمة

تأخذُ بعضُ المصطلحات موقعاً أثيراً في الكتابات الفكريَّة والثقافيَّة، ويَشيع استعمالُها دون أن يتمَّ تحديدُ دلالاتِها بصورة واضحة. ولذلك ليس من الغريب أن تجدَ المصطلحَ يُستخدم بدلالاتٍ مختلفة، وربَّما متناقضة. ولعلَّ هذا هو الحال مع مصطلح التكامل المعرفي.

والمصطلح يُستخدم في كثير من الأحيان ليعني أنَّ شخصاً ما موسوعيٌّ في معرفته وثقافته؛ لأنَّه يُلِمُّ بكثير من العلوم، ولو كان إلمامُه من باب الثقافة العامة، وليس المعرفة التخصصية. وفي هذا السياق يجرى التنْويهُ ببعض العلماء المسلمين الذين اتصفوا بالتكامل المعرفي، بمعنى الموسوعية، في اللغة والأدب، والفقه، وعلوم القرآن، وعلوم الحديث، والتاريخ، وربَّما الفلك، أو الطب، أو الرياضيات. فالإمام الطبري مثلاً هو مفسِّرٌ، ومؤرِّخ، وفقيه، وعالِمُ لغةٍ وشعر. وابنُ خلدون في الأساس مغامرٌ سياسي، لكنَّه عُرف بأنَّه مؤرِّخ، وقاضي قضاة المالكية بمصر، وكثيرون ينسبون له الإبداع في علوم الاجتماع والاقتصاد والتربية وغيرها. وابنُ سينا فيلسوفٌ وطبيب، وابنُ رشد فقيهٌ وأصولي وطبيب وفيلسوف، وابنُ تيمية كَتَبَ في الفقه والأصول والسنة والتصوف والمنطق. وهكذا.

ولا شكَّ في أنَّ ظاهرة الإبداع في أكثر من علم واحد، كانت صفةً مميزة لكثير من علماء المسلمين، لكنَّ هذه الظاهرة كانت كذلك معروفةً عند العلماء والمفكرين والفلاسفة الأقدمين بصورة عامة في الحضارة اليونانية وغيرها. وربَّما كانت ظاهرةُ التخصص في علم واحد والتفرغ له ظاهرةً حديثة في التاريخ الإنساني، بسبب التوسُّع الكبير الذي طرأ على المعرفة البشرية؛ حتى أصبح من غير الميسور على العالِم الواحد أن يتخصَّص في أكثر من علم، بل إنَّ العلم الواحد قد تجزّأ إلى علوم فرعية لا يكاد العالِم يتقن واحداً من هذه الأجزاء.

وفي حوالي منتصف القرن العشرين لاحظ اللورد البريطاني "س. ب. سنو" الفجوة في القدرة على التواصل بين من يتخصصون في العلوم الإنسانية ومن يتخصصون في العلوم الطبيعية والتطبيقية، حتى إنَّه وصَف كلَّ فئة من الفئتين بأنَّها

تملك ثقافةً خاصة بها، لا علاقة لها بالثقافة الأخرى. وكتب تقريرَه المعروف "الثقافتان: the two cultures" داعياً إلى التكامل بين الثقافتين.[1]

ومن قديمٍ كان الحكماء والعلماء يتحدثون عن التكامل بين "العلم والعمل".[2] وأكد ابن رشد إمكانية الاتصال بين "الحكمة والشريعة"، وأكّد ابن تيمية مفهوم التكامل بتقريره "درء التعارض بين صحيح المنقول وصريح المعقول"، وجمع القشيري وغيره من المتصوفة بين "الطريقة والحقيقة". ثم جاءت محاولات بناء التكامل بين المبادئ والنظريات والبحوث العلمية من جهة وتطبيقاتها العملية من جهة أخرى "العلم والتقنية". وظهرت في مطلع القرن العشرين حاجة الفيزياء إلى الرياضيات، وحاجة البيولوجيا إلى الكيمياء، فظهرت العلوم البَيْنية التي تؤكد أنّ التطور والتقدم في علم من العلوم يعتمد على علم آخر أو علوم أخرى. ثمّ إنّه قدِّمت أفكار عدة في التكامل بين العلم والدين، وفي التربية والتعليم اعتمد التكامل واحداً من المداخل المهمة في بناء المناهج التعليمية integrated curriculum. ثم طرأت الحاجة إلى أفكار الجمع والتكامل بين الأصالة والمعاصرة... وهكذا.

ويحاول هذ الفصل أن يوضِّح بعضَ مفاهيم التكامل المعرفي في سياقاتها في التاريخ الحديث والمعاصر، وعلاقَتَها بمفاهيم أخرى مثل: وحدة المعرفة، ورؤية العالَم أو الرؤية الكونية، وتصنيف العلوم، وإسلامية المعرفة؛ وأن يبيِّن طبيعةَ القضية التي يُعنى بها التكامل المعرفي، ومعوقات تحقيق الهدف الأساسي للتكامل المعرفي. ويشكل هذا الفصل تمهيداً لما سيأتي في فصول لاحقة في تمثلات التكامل في الرؤية الإسلامية، ولا سيما في مصادر المعرفة وفي أدوات المعرفة وفي المصادر والأدوات معاً.

---

(1) Snow, C. P. *The Two Cultures*. London: Cambridge University Press, 1993.

(2) الخطيب البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت. **اقتضاء العلم العمل**، تحقيق: محمد ناصر الألباني، دمشق: المكتب الإسلامي، ط5، 1984م.

أولاً: بين التكامل المعرفي ووحدة المعرفة

قضيّة التكامل المعرفي قضيّةٌ فكرية منهجية، من حيث إنّها ترتبط بالنشاط الفكري والممارسة البحثية وطرق التعامل مع الأفكار. ولكنَّ الغرضَ من معالجة قضية التكامل المعرفي ومنهج هذه المعالجة سوف يحدّدان الحقل المعرفي الذي يمكن أن تصنّف فيه هذه القضية. فقد يصنّف التكامل المعرفي في الحقل الفلسفي أو في فرع أو أكثر من فروع الفلسفة: علم الوجود أو علم المعرفة أو علم القيم، ويأخذ في هذه الحالة بُعداً نظرياً تجريدياً. وقد يصنّف كذلك في واحد من حقول النشاط الحضاري للمجتمع، عندما يكون الغرض توفير الموارد الضرورية وتحويلها إلىٰ نشاط سياسي أو اقتصادي أو اجتماعي لتيسيير سبل الحياة العملية للناس، وعندها يأخذ الموضوع بُعداً اجتماعياً تطبيقياً. لكن النظر إلىٰ موضوع التكامل المعرفي ربَّما يقتصر علىٰ زاوية التعامل مع الحقول المعرفية المتعددة، ومستوىٰ الحاجة إلىٰ كل منها في تصميم برامج المؤسسات التعليمية ومناهجها، فتأخذ القضية بعداً تربوياً تعليمياً... وهكذا.

> التكامل المعرفي:
> - قضية نظرية تجريدية فلسفية،
>
> أو
> - قضية عملية تطبيقية اجتماعية

وعلىٰ كل حال فإنَّ ثَمَّة بُعديْن لعملية التكامل المعرفي؛ بُعْداً إنتاجياً، وبعداً استهلاكياً. فالتكامل في بعده الإنتاجي صورة من صور الإبداع الفكري الذي يحتاج إلىٰ قدرات خاصة. فمثلاً التكامل بين معارف الوحي والعلوم الإنسانية والاجتماعية في صياغاتها الغربية المعاصرة، يحتاج إلىٰ العالِم الباحث الذي يستلهم هداية الله سبحانه في فهم مقاصد النصوص

> لعملية التكامل المعرفي بُعدان:
> - إنتاجي علمي إبداعي
>
> أو
> - استهلاكي تعليمي تطبيقي

والأحكام، وكيفية تنزيلها على الوقائع والأحداث، ضمن إطار ثقافي حضاري معاصر. وهذا الفهم والتحديد والكيفية جهد تحليلي تفكيكي أساسي. لكنَّ الباحثَ سوف يحتاجُ في الوقت نفسه إلى فهم الواقع الذي يتعلق بمجال معرفي معين، أو قضية محددة: اقتصادية أو اجتماعية أو تربوية... كمّاً وكيفاً. وهذا يعني بالضرورة قدرة الباحث على تفكيك القضية وتحديد عناصرها وفهم آليات عملها وافتراضاتها النظرية الكامنة. وهذا التفكيك في المجالين شرط ضروري مسبق، إذا تحقق سيكون أساساً لتحقيق التكامل المعرفي بين المجالين في عملية تركيب نقدية إبداعية، يرافقها -عادة- تقويَم للعناصر التي ستدخل في التركيب الجديد، وإنشاء شبكة العلاقات التي تصلها أو تجمعها أو توحدها لمقصد جديد، أو غاية جديدة.

أما البُعد الاستهلاكي من عَمَلية التكامل المعرفي فيتعلَّق بتوظيف الأبنية الفكرية التي يقوم عليها التكامل في فهم الظواهر أو القضايا موضع الدراسة، وتمييز العناصر المميزة للمعرفة في إطارها التكاملي، وتسهيل نَقل هذه المعرفة إلى الآخرين. والفرْق بين البُعدَيْن: الإنتاجي والاستهلاكي من التكامل المعرفي، شبيه بالفرق بين العالم الفيزيائي الذي يكتشف القانون العلمي، والعالم التكنولوجي الذي يطوِّر الآلة التي يقوم عليها القانون من جهة، والمعلم الذي يعلم مادة الفيزياء، والفنِّي الذي يعمل في المصنع الذي تستخدم فيه الآلة من جهة أخرى.

ولبيان موقع التكامل وأهميته ضمن مجالات العمل العِلْمي، صنَّف "بوير Boyer" العمل العلمي في أربعة مجالات: الأول هو الاكتشاف، وهو ما يوافق الجهود المعرفية في إجراءات البحث في حقول معرفية معينة؛ والثاني هو التطبيق، وهو التأمل في إمكانية الاستعمال العملي للمعرفة المكتشفة؛ والثالث هو التعليم، وهو نقل المعرفة وتوريثها من جيل إلى الجيل الذي يليه؛ والرابع، هو التكامل، بوصفه نشاطاً يتم فيه دمج التركيب بالمعنى. وهو المجال الذي يعطي للعمل العلمي في مجالاته الثلاثة السابقة معانيه ودلالاته في الواقع.

ويُعقِّب على ذلك بتأكيد طبيعة التكامل وأهميته بالقول: "إنّه من خلال التكامل فقط يصبح البحث جديراً بالثقة."[3]

وحدة المعرفة: أساس عملي لتكاملها

ويتصل مفهوم التكامل المعرفي بمفهوم وحدة المعرفة كَوْنَ وحدة المعرفة تشكِّل الأساس المنطقي لتكاملها، لكنَّ الحديث في هذا المقام سيكون مخصصاً لمفهوم التكامل المعرفي على وجه التحديد، مؤجلين الحديث عن المفاهيم المتعددة التي ارتبطت بوحدة المعرفة إلى مناسبة أخرى. ومع ذلك فإنَّ مبدأ التوحيد في الإسلام، سيكون حاضراً في أيِّ حديث عن وحدة المعرفة من جهة، وعن التكامل المعرفي من جهة أخرى.

لقد كان عهدُ الحداثة ناجحاً جداً في تحقيق وُعُوده بزيادة المعرفة والتقدم في متطلبات الحياة المادية الخارجية، لكنَّ الثمن كان باهضاً؛ فالحداثة ولّدت تركة هائلة من المشكلات الكونية غير المسبوقة، تهدِّد مستقبل الإنسان، ومستقبل الكرة الأرضية، التي يعيش عليها تهديداً جديّا. فقد نتجت عن النموِّ الأسّيّ للمعلومات والبيانات كتلةٌ ضخمة من المعرفة، كان لا بدّ من تقسيمها إلى حقول وتخصصات، من أجل التعامل معها، وكلّما زادت ضخامة هذه الكتلة لزم الاستمرار في التجزئة والتقسيم. "هذه التجزئة المستمرة للمعرفة المتزايدة في النمو أنتجت أنظمة تربوية ومجتمعات مغرقة في التجزئة والتخصص الفرعي، وأنتجت -من ثَمَّ- أفراداً يركزون بطريقة مبالغ فيها على أجزاء الحقيقة المختزلة، والراهنة، والمباشرة؛ ويفتقدون بطريقة متزايدة الوحدة التاريخية للصورة الكبيرة الكلية الأقل وضوحاً. وبعبارة أخرى؛ في الوقت الذي أصبحنا فيه أناساً نعرف أكثر فأكثر عن الأشياء الأقل فالأقل، فإنَّنا في الوقت نفسه للأسف أصبحنا أناساً

> قضية للمناقشة :
>
> كلّما عرفنا أشياء أكثر، كانت معرفتنا عن كل شيء أقلّ

(3) Boyer, Ernest. *Scholarship Reconsidered: Priorities of Professoriate.* Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990, p. 19.

نعرف أقل فأقل عن الأكثر فالأكثر."[4]

إنَّ هذه الصورة ليست مبالغاً فيها، فنحن نعيش من غير شك في فترة تاريخية غير عادية مليئة بالمخاطر، ويصعب التنبؤ بما تنتهي إليه. وبعض الباحثين يرون أنَّ البشرية تنزلق باتجاه عصر من الظلمات، وأنَّ المجتمع البشري وحضارته على خطر عظيم. والأخطر من كل ذلك، أنّنا في عصر يبدو فيه لأوَّل مرَّة في التاريخ شبحُ النهائية الذي يهدد كوكب الأرض بأجمعه.

ومع هذه الصورة القاتمة فإنّ أوتكي Utke متفائل في إمكانية الدخول في عصر تاريخي جديد هو عصر ما بعد الحداثة، ويحاول أن يرسم خطَّة يصفها بأنَّها لن تكون كاملة، وأنَّ عصر الأنوار الجديد (هكذا يرى "أوتكي" عصر ما بعد الحداثة) سترافقه ثورات تتداخل فيها قوى المادة والعقل لإحداث تغييرات جذرية في سلوك الإنسان فيما يتعلق بالطبيعة، ترافقها بالضرورة تغييرات في نظرة الإنسان واتجاهه العقلي، بعيداً عمَّا عهده خلال عهد الحداثة، من التفكير السطحي بالحقيقة الراهنة الذي يتصف بالضيق واللامسؤولية وبالدغمائية والعنف، ويقترب أكثر من خصائص التفكير الشمولي عن الحقيقة المطلقة. وسوف يتضمن عصر الأنوار الجديد كذلك انقلاباً منهجياً يبتعد عن التأكيد على الفردية سواءً كانت الأنا الشخصية، أو الأنا القومية، أو الأنا الدينية؛ وتعيد التأكيد على الـ(نحن) الإنسانية في مستقبل العالم.

ويستعين هذا الباحث في تسويغ تفاؤله بملاحظة أن العلم القديم ومنهجه الاختزالي بدأ منذ مطلع القرن العشرين يتشرب جرعات متزايدة مما يمكن تسميته بالوحدة الكونية، وفي هذه الوحدة الكونية يستمر التأكيد على دراسة أجزاء الحقيقة، مع إدراك إضافي هو أن هذه الأجزاء في نهاية المطاف هي -في الحقيقة- وَهْمٌ فحسب؛ لأنَّ كلَّ شيء في النهاية متداخل ومتواصل مع كلِّ شيء آخر. ويتمُّ الإدراك هنا أنَّ المعرفة والمعلومات تهبط بالكلِّ نحو الأجزاء (من

(4) Utke, Allen. "The (Re)Unification of Knowledge: Why? How? Where? When?" In: Benson, G; Glasberg, R. & Griffith, B. *Perspectives on the Unity and Integration of Knowledge*. New York: Peter Lang, 1998, p.4.

الواحد إلى العديد)، وأنَّ الكلَّ يساوي مقداراً أكبر من مجموع الأجزاء. ومن الأمثلة على هذه الجرعات ما أحدثته النظرية النسبية وتطبيقاتها، وعلاقة الطاقة بالمادة، ونظرية (الكوانتم) والنظرية الكبرى للمجال الموحد super grand unified field theory وغير ذلك.

إنَّ هذا العلْم الجديد يعترف بأنَّ المعرفة النهائية، والفهم الكلي، واليقين حول الحقيقة، أمور لن تتحقق أبداً. ويقدِّم حقيقة جديدة: هي أنَّ الكون ليس في حالة بسيطة ساكنة مجزأة، لا معنى له، كالآلة التي لا عقل لها، وأنَّ الإنسان لم يظهر في هذا الكون عن طريق الصدفة والعشوائية، وإنَّما يبدو الكون متصلاً ببعضه، وينمو بطريقة واعية، ونظام الحقيقة فيه متكامل في بنيته وخصائصه، والإنسان فيه وسيلة لتحقيق الغرض من خلق الكون، حيث يبدو العقل الإنساني أكثر الأشياء المعروفة للإنسان تعقيداً في هذا الكون. ويمكن الادعاء بأنَّ العلم الجديد بهذه الرسالة القوية التي يقدمها عن الحقيقة الجديدة، هو إيذان ببزوغ فجر العصر الجديد المنتظر: عصر ما بعد الحداثة. وفي هذا العصر يمكن أن تتحقق وحدة المعرفة.(5)

ونختتم الأمثلة التي تم اختيارها من بين جهود العلماء الذين يرون أن مستقبل العلوم سوف ينتهي بوحدتها بالنتيجة التي توصل إليها العالم الفيزيائي المسلم محمد عبد السلام الذي عُرف بنظريته في الكهرباء الضعيفة electroweak theory. وهذه النظرية -التي نال عليها جائزة نوبل في الفيزياء عام 1979م بالتشارك مع اثنين من زملائه- هي تركيب رياضي وعقلي للقوى الكهرومغناطيسية والتفاعلات الضعيفة، وهي آخر ما جرى التوصل إليه حتى ذلك الوقت، حول طرق توحيد القوى الأساسية في الطبيعة. وقد تأكَّدت صحةُ النظرية في السنوات اللاحقة بوساطة التجارب المخبرية التي جرت في مختبرات المنظمة الأوروبية للبحوث النووية CERN في جنيف، حول superprotosynchrotron، وهي التجارب التي

---

(5) Ibid., p.20

لا بد من الحذر في فهم النهايات التي ربما يؤدي إليها هذا الخطاب العلمي في تشاؤمه من منجزات الحداثة أو تفاؤله بوعود ما بعد الحداثة، فالمنهجية الإسلامية -كما يراها المؤلف- لا ترى كلَّ منجزات الحداثة شراً، ولا كلَّ وعود ما بعد الحداثة خيراً.

قادت إلى اكتشاف دقيقات W و Z. ولا تزال نظرية الكهرباء الضعيفة محور النموذج القياسي في فيزياء الطاقة العالية.[6]

نماذج من ألوان الخطاب الإسلامي حول وحدة المعرفة وتكاملها

وفي سياق الخطاب الإسلامي المتعلق بوحدة العلوم، تحدَّث كثير من العلماء المسلمين في الماضي عن ضرورة المحافظة على وحدة العلوم والمعارف، بحكم ارتباطها جميعاً بمصدرها الواحد وهو الله سبحانه، سواءً أكانت وحياً أوحى الله بها للإنسان بأساليب الوحي المعروفة أم يسّر للإنسان اكتشافها وتطويرها واكتسابها بأساليب البحث والسعي والنظر. ويكفي أن نشير في هذا المجال إلى جهود الغزالي وابن رشد وابن تيمية.

أما في العصر الحديث وبعد الصدمة التي واجهت المسلمين نتيجة التفوق العلمي الصناعي للغرب، وبعد تأثُّر كثير من مثقفي المسلمين بإيديولوجية الغرب في التمييز الحاسم بين العلم والدين، فقد نهض عددٌ كبير من العلماء المعاصرين للدعوة إلى خطورة الفصل بين الإسلام والعلم، وضرورة إقامة الارتباط التوحيدي العميق بينهما.

والمسألة على كل حال تختصُّ أساساً بالطبيعة التكاملية للعلوم الطبيعة والبيولوجية نفسها، فقد أظهر التقدم المتواصل للمعرفة العلمية، ودراسات فلسفة العلوم، الخاصية التكاملية والنسقية للمعرفة العلمية المعاصرة، التي كشفت عن الحاجة إلى إعمال "نظرة كليَّة شاملة لمختلف ظواهر الكون والحياة، تذوب معها تلك الحواجز الظاهرية بين فروع العلم المختلفة، بحيث تحُلُّ العلوم المتداخلة والمتكاملة محلَّ العلوم المتعددة والمنفصلة. بل إنَّها كلها يمكن أن تندرج في بناء نسقي واحد... ومن أبلغ الأمثلة على تكاملية العلوم الحديثة ظهور علم السيبرنطيقا، القائم على علوم كثيرة مثل الرياضيات والمنطق والميكانيكا والفسيولوجيا وغيرها... وتكمن أهمية خاصيتي التكاملية والنسقية في أنَّهما

---

(6) Laim, C.H. and Kidawi, Azim. (Eds.) Ideals and Realities: Selected Essays of Abdus Salam, Third Edition. *World Scientific,* 1989. p. 465–466. See also: http: / /nobelprize.virtual.museum /physics /laureates /1979 /index.html.

تؤكدان حقيقة أن المعرفة البشرية تسير وتتطور في انسجام رائع نحو المزيد من التجريد والتعميم... [و] هما من خصائص الفكر الإنساني التوحيدي الذي شمله منهج الإسلام الحنيف في الحياة والعقيدة."[7]

وهذا مظفر إقبال يؤكِّد "على وظيفة حرف العطف بين كلمتي الإسلام (و) العلم حيث يجب أن تتجاوز هذه الوظيفة مجرد بناء اتصال إلى وظيفة التوحيد؛ لأنَّ من غير المفهوم أن يتضمن الخطاب الإسلامي نظامين للحقيقة أو طريقين مستقلتين إليها، وحتى حين تتعدد طرق التعبير عن الحقيقة الواحدة أو طرق الوصول إليها فإنَّها تبقى متصلة ببعضها بعقدة مركزية ذات وظيفة توحيدية."[8]

وشخَّص المرحوم إسماعيل الفاروقي -ومعه مدرسة إسلامية المعرفة التي تطورت في المعهد العالمي للفكر الإسلامي وعدد من الجامعات ومراكز البحث- أزمة الأمة الإسلامية المعاصرة في أنّها تتمثل في ثنائية نظام التعليم الديني والعلماني. وأنَّ الأمة يصعب عليها الاستفادة من العلوم المعاصرة بصورتها الحالية سواءً الإنسانية أو الاجتماعية وحتى الطبيعية؛ لأنَّها جميعاً وجوه لرؤية تكاملية للحقيقة والعالم والتاريخ، وكلها غريبة عن الإسلام. وتكمن معالجة هذه الأزمة في توحيد نظامي التعليم الإسلامي (التقليدي) والعلماني (المعاصر) في نظام واحد يجمع حسنات النظامين، مع إجراء التطوير اللازم للمعارف التي تقدمها أنظمة التعليم بصورة تتم فيها صياغتها من منظور إسلامي؛ أي أسلمتها.[9]

ولتحقيق الهدف الحضاري نفسه للأمة، ولكن باستعمال مفردات وتعبيرات مختلفة عن مدرسة إسلامية المعرفة، أدلى ضياء الدين سردار -ومعه عدد من زملائه في مدرسة "الإجماليين"- بدلوه في قضية وحدة المعرفة وتكاملها. وتعتقد هذه المدرسة أنَّ كل العلوم بما فيها العلوم الطبيعية يتمُّ بناؤها بناءً اجتماعياً، وتتصف بأنَّها أداتية أو ذرائعية؛ أي إنها أدوات ووسائل للعمل، وأنَّ فائدتها

---

(7) باشا، أحمد فؤاد. فلسفة العلوم بنظرة إسلامية، القاهرة: المؤلف، ط1، 1984م، ص47-50.

(8) Iqbal, Muzaffar. *Islam and Science*. Aldershot, UK: Ashgate Pub. LMT. 2002, p. 293-294.

(9) Al-Faruqi, Ismail. Islamization of Knowledge: Problems, Principles and Prospectives. In: *Islam: Source and Purpose of Knowledge*. Herndon: IIIT, 1988. p. 13-63.

العملية هي التي تقرِّر قيمتَها، وأنَّها تنطلق من افتراضات محددة عن الحقيقة والإنسان، والعلاقة بين الإنسان والطبيعة. ولما كانت كلُّ حضارة تَبْني علومَها الخاصَّة بها، فإنَّ جميعَ العلوم العصرية هي علوم غربية. وليس من السهل إقامة علوم إسلامية إلا في البيئة الحضارية الإسلامية من خلال عملية بناء جذرية تقيم الصلات التكاملية بين مكوناتها.[10]

وثَمَّة خطابٌ إسلامي عرفاني حول وحدة المعرفة، ينظر إلى المعرفة في سياقها التقليدي، الذي عبرَّت عنه حضارات الشرق في إطار ميتافيزيقي يقوم على مبادئ مشتقة من التعاليم الخالدة للوحي الإلهي في صوره المختلفة. وهكذا فالعلوم التقليدية تتصف بالقداسة التي تمنحها إياها قداسة الطبيعة ذاتها، وهذه بدورها استمدت قداستها من الوحي، على أساس أنَّ الطبيعةَ هي آياتُ الله. فالمعرفة التي يكتسبها الإنسان عن العالَم والمعرفة التي يتلقاها من الخالق تُشكِّل وحدةً واحدة، وحتى منهجيات هذه العلوم يمكن تلمُّس جذورها من مصدر واحد. وهكذا فإنَّ المعرفة المتاحة للفكر الإنساني عن طريق الفَلسفة العرفانية تعطي مجالاً واسعاً من الاحتمالات؛ لأنّها تفتح الطريق للربط بين جميع أفعال المعرفة التي يقوم بها الفكر، ولارتباطها في النهاية بالإله المتعالي.[11]

ويتبنّى هذا الخطاب الفلسفي/ الصوفي مجموعة من العلماء المعاصرين، أشهرهم: سيد حسين نصر، وسيد محمد النقيب العطاس، ومهدي جلشاني، وتلاميذهم المنتشرون في ماليزيا وإيران وتركيا والولايات المتحدة الأمريكية. وواضح أن هذه الرؤية تقوم على الفلسفة التأملية، وتتجاوز المحددات الأخلاقية للعمل في الكون إلى ميتافيزيقا محددة، ترى الطبيعة كائناً ذا أهمية روحية spiritual. ولذلك فليس غريباً أن ترى هذه الفلسفةُ أنَّ العلم المعاصر الذي يفتقد القدسية يقود الإنسانية إلى الهاوية. وهي تلتقي في هذا المجال مع كثير من العلماء الذين ينطلقون من فلسفة تحليلية مخالفة تماماً، من حيث توقعاتهم

---

(10) Sardar, Ziauddin. *Explorations in Islamic Science*. London: Mansell Publication, 1989, p. 155.

(11) Nasr, Seyyed Hossein. *The Need for a Sacred Science*. New York: State University of N.Y. Press, 1993, p. 54.

لمصير الإنسان في الكوكب الأرضي في ضوء المشكلات المنظورة وغير المنظورة وغير المعترف بها.

علاقة تصنيف العلوم بوحدة المعرفة وتكاملها

ترتبط جهود تصنيف العلوم بقضية وحدة المعرفة وتكاملها، فقد كان اكتشاف النظام القائم بين الحقول المعرفية والعلاقات فيما بينها هدفاً أساسياً لجهود كثير من علماء المسلمين، من مختلف التوجهات الفكرية، وشارك في ذلك الفلاسفة وعلماء الكلام وأقطاب الصوفية والفقهاء والمؤرخون وغيرهم.

ويُعدُّ موضوع تصنيف العلوم واحداً من المفاتيح المهمة في فهم التراث الفكري الإسلامي. ويمكن النظر إلى جهود العلماء في التاريخ الإسلامي في هذا المجال بوصفها محاولات لبيان صور مختلفة من العلاقة بين هذه العلوم، على أساس أنَّ هذه العلاقة هي معيار التصنيف. ومن الطبيعي أن تأخذ هذه العلاقة أحد اتجاهين: اتجاه بيان عناصر الارتباط والتجميع والوحدة، أو اتجاه بيان عناصر الاختلاف والتمايز والتعدد، وفي بعض الأحيان يلزم الأخذُ بالاتجاهين معاً.

لكنّ فكرة تصنيف العلوم موغلة في القِدم، وأكثر الأفكار التصنيفية القديمة التي لا تزال متداولةً، في الحديث عن أصناف العلوم والمعارف، تقوم على تصنيف العلوم حسب معيار التجريد، كما وردت عند أرسطو. فالعلوم الأكثر تجريداً هي الأعلى رتبة والأكثر أهمية من العلوم العملية. والملاحظة الأساسية هنا هي محاولة الفصل بين العلوم وتأكيد استقلاليتها وترتيبها في الأهمية.

ومع أنَّ بعض العلماء المسلمين قد تأثروا بهذا الأساس التصنيفي، ولا سيّما أولئك الذين اتبعوا المنهج الفلسفي الأرسطي، إلا أنَّ معظم العلماء كانوا أكثر أصالة عندما سعوا إلى أن يكون التصنيفُ في المنظور الإسلامي انعكاساً للرؤية الإسلامية الكلية ومتطلباتها. فمثلاً انطلقت تصنيفات: الفارابي، وابن القيم، وطاش كبرى زاده، وابن حزم، وابن خلدون، من النظر الواقعي إلى العلوم التي نشأت في البيئة الإسلامية، وتنظيمها في هيكل تصنيفي يخدم الأغراض التربوية التعليمية. ومع تعدُّد العلوم وتنوُّعها فإنَّ الجهود الإسلامية في تصنيفها

ركزت على الخصائص المميزة للرؤية الإسلامية، ومنها: المنطقية في الترتيب، والاتساق الداخلي، والتتابع في الأهمية، والتواصل في المحتوى، والتكامل من حيث حاجة بعضها إلى الآخر، ووحدة توجهها في خدمة الحقيقة الدينية الإسلامية.[12]

وثمّة اختلافات مهمة بين معايير التصنيف عند علماء المسلمين ومدارسهم المعرفية -مثلاً الفارابي من المدرسة المشائية، والغزالي من المدرسة الكلامية والصوفية، وقطب الدين الشيرازي من المدرسة الإشراقية- ومع ذلك فإنَّهم يتفقون في أنّ أعلى مستويات المعرفة هي معرفة الله سبحانه. ومن أجل معرفة الله يسعى الإنسان إلى اكتساب العلوم الأخرى.[13] ومن ثَمَّ فإنَّ كل المعارف الأخرى غير معرفة الله يجب أن تتواصل وتتكامل وتترابط ترابطاً عضوياً بمعرفة الله. ولمّا كانت كلُّ العلوم تأتي في النهاية من المصدر الإلهي، فإنَّ هذا يشكل -عند هؤلاء العلماء- الأساسَ المشترك لتكامل المعرفة ووحدتها في نهاية المطاف.

ثانياً: مبدأ التوحيد أساس مفهوم التكامل المعرفي

لا يختلف علماء المسلمين في أنَّ التوحيد هو أساس الإسلام، وهو الذي يعطي للحضارة الإسلامية هُويَّتَها. ويعترف كثير من العلماء غير المسلمين أيضاً بأنَّ مفهوم التوحيد في الإسلام متميِّز تماماً عن مفهومه في الديانات التوحيدية الأخرى،[14] سواءً في تصوُّره للإله الواحد أو بانعكاسات هذا التصور على علاقة الخالق بالمخلوقات.

---

(12) النجار، عبد المجيد. **مباحث في منهجية الفكر الإسلامي**، بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1992م، ص66.

(13) Bakar, Osman. *Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophy of Science*, Kuala Lumpur, Malaysia: Institute for Policy Studies, 1992, p. 270.

(14) Moreland، J.P. and Craig, William Lane. *Philosophical Foundations for a Christian Worldview*. Downers Grove, Ill.: InterVarsity Press, 2003, p. 595. See also:
- Schwarz, John. *The Complete Guide to the Christian Faith*. Minneapolis, MN: Bethany House Publishers, 2001, p. 184.

رؤية أسماعيل الفاروقي لوحدة المعرفة وتكاملها

ويُفرد إسماعيلُ الفاروقي كتاباً مستقلاً عن التوحيد،[15] يُبيِّن فيه تكاملَ الرؤية التوحيديةَ وجمعَها بين الأبعاد الحضارية: النظرية-الفلسفية، والعملية التطبيقية. وتمتزجُ ملاحظتُه لقضية الوحدة والتكامل بين فروع المعرفة بقدر واضح من التخفُّف من الأحمال التي عرفها التراث الإسلامي باسم الفلسفة الإسلامية وعلم الكلام، وينصرف جهدُه في هذا الشأن إلىٰ التحريض علىٰ إصلاح الفكر الإسلامي والواقع الإسلامي المعاصر.

فالتوحيد -عند الفاروقي كما هو عند سائر علماء المسلمين- هو رؤيةٌ عامة إلىٰ الحقيقة والكون والزمان والمكان والتاريخ الإنساني والمصير. وينسحب مبدأ التوحيد علىٰ مجمل نظام الحياة في الإسلام. فالإسلام لا يَقْسم العالَمَ إلىٰ مقدَّس ومدنَّس، ولا يُصنِّف قيمَ الحياة إلىٰ ديني وعلماني، ولا يميِّز بين الناس علىٰ أنّهم رجال دين ورجال دنيا؛ فكل هذه التصنيفات في نظر الإسلام تصنيفات مصطنعة، تنتمي من ناحية تاريخية إلىٰ تقاليد غير إسلامية.[16]

ويؤثِّر مبدأ التوحيد -كذلك- في كلِّ عناصر الحضارة الإسلامية، ويُقِيمُ بينها روابط محددة، وتتم إعادة الصياغة والشمول التي يحدثها الإسلام في كل عنصر من عناصر حضارته بدرجة تتراوح في العمق، من تحويل بسيط في حالة الشكل والصورة إلىٰ تغيير جذري في حالة الوظيفة؛ لأنَّ الوظيفة هي التي تكوّن العلاقة الجوهرية. وعندما طور المسلمون علم التوحيد، جمعوا فيه مجالات المنطق ونظرية المعرفة والغيب والأخلاق.[17]

ويميِّز التوحيدُ الإسلامي تمييزاً حاسماً بين الخالق المتعالي، والكون المخلوق. وإرادةُ الخالق هي التي تحدد وجودَ المخلوقات وسلوكَها ونظامها. وتتمثل حقيقةُ التوحيد في أنَّ الكون قائمٌ علىٰ الانتظام في السلوك، دون

---

(15) Faruqi, Ismail R. *Al-Tawhid: Its implications for Thought and Life*. Herndon: IIIT. Fifth printing, 2000.

(16) Ibid., p. 10-15.

(17) Ibid., p. 17.

اضطراب أو فساد، مما يشير إلى وحدة المرجعية في هذا النظام، وهي الخالق الواحد سبحانه. ولو كان في الكون آلهة متعددة لاضطرب الكون وفسد أمره؛ لأنَّه لا يستطيع أن يأتمر بأمر سيدين في الوقت نفسه، ولذلك كان توحيد الله يمثل المقام الأعلى في الدين، وله الميزة العظمى في اعتقاد الإنسان وفي جزائه.

ويفترض الاعتراف بوحدانية الله-بالضرورة- الاعتراف بوحدة الحقيقة. فالحق والحقيقة صفة تقتضيها حقيقة التوحيد. ويبيّن الفاروقي كيف يقوم التوحيد -بوصفه مبدأ منهجياً يقتضي وحدة الحقيقة- على ثلاثة مبادئ فرعية تتعلق بطبيعة المعرفة التي يكتسبها الإنسان من مصادرها: الأول رفض جميع ما لا يوافق الحقيقة، والثاني إنكار التناقض، والثالث الانفتاح على الأدلة الجديدة.[18]

فالمبدأ الأول يستبعد الباطل والوهم والظن من دائرة الاعتقاد الإسلامي، ويبقي المجال مفتوحاً للنقد والتمحيص. والابتعاد عن الحقيقة أو الفشل في التوافق معها يكفي لرفض أي شيء في الإسلام سواء كان تشريعاً أو مبدأً أخلاقياً شخصياً أو اجتماعياً، أو أي صيغة لفهم العالم. وهذا يحمي المسلم من آثار الرأي والهوى؛ فأي زعم لا يصحبه الدليل ليس إلا ظناً لا يغني من الحق شيئاً. فالمسلم إنسان محدد لا يقول إلا الحقيقة الواضحة، ولا يقبل غير الحقيقة حتى لو خالفت هواه، أو اصطدمت بمصالحه الشخصية أو مصالح ذوي قرباه.

والمبدأ الثاني يتعلق بعدم التناقض، ويمثل هذا المبدأ جوهر العقلانية، وبغيره لا مناص من الشك. فالتناقض النهائي يعني أن الحقيقة لا يمكن الوصول إليها. صحيح أن التناقض قد يقع في تفكير الإنسان وقوله. وقد يبدو التناقض في فهمنا الظاهري بين الوحي والعقل. وإذا كان الإسلام ينكر الإمكانية المنطقية لهذا التناقض، فإنه في الوقت نفسه يقدم توضيحاً للكيفية التي يمكن إزالة التناقض لو أنّه اختلط بفهمنا.

ويرى الفاروقي "أنه لا العقل ولا الوحي يسيطر أحدهما على الآخر، فلو قدم الوحي فإنه ينتفي المبدأ الذي يميز نصاً من نصوص الوحي عن نص آخر،

(18) Ibid., p.43

أو يميز فكرتين يقدمهما الوحي عن موضوع واحد. وعندها لا يسهل حل ما يبدو من تناقض أو عدم انسجام في فهمنا لنصوص الوحي. إن نصوص الوحي نفسها تتصف بالانسجام الداخلي. والفهم الصحيح لها يحول دون وجود التناقض. ولكن نصاً ما من نصوص الوحي ربما يبدو مناقضاً للعقل؛ أي لبعض نتائج الفحص والإدراك العقلي. وعندما يحدث ذلك فإنَّ الإسلام يعلمنا أن التناقض ليس هو النهاية، ويحيل الباحث إما لمراجعة فهمه للوحي، أو لنتائج بحثه العقلي، أو للأمرين معاً.

ومع رفضنا لفكرة وجود تناقض نهائي فإنّ مبدأ التوحيد -بوصفه تعبيراً عن وحدة الحقيقة- يدعونا إلى أن نعود إلى مسألة التناقض بهدف النظر فيها مرة أخرى؛ إذ إن بعداً معيناً ربما فاتنا النظر إليه، فإذا أخذناه بالحسبان فربما يحل التناقض. إنّ التوحيد يتطلب من قارئ الوحي -وليس من الوحي نفسه- أن يجرب قراءة أخرى للوحي في مسألة التناقض، تزيل اللبس وتوضح المعنى غير المفهوم، فإذا حصل ذلك فإن التناقض يحسم. فمراجعة العقل أو الفهم ربما تؤثر في بناء الانسجام ليس بين نصوص الوحي نفسها، فإن هذه النصوص تستعلي على أية عملية تطويع بشرية، وإنما بين تفسير الإنسان وفهمه لهذه النصوص. بناء الانسجام هذا يجعل فهمنا للوحي يتفق مع البيّنات المتجمعة والمكتشفة عن طريق العقل. فقبول احتمال وجود التناقض لا يستهوي أكثر من ضعفاء العقل. إن الإنسان المسلم هو عقلاني عندما يصر على وحدة نوعي مصادر المعرفة الوحي والعقل."[19]

ويبدو أنَّ الفاروقي يلتقي في هذا الموقف مع ابن تيمية، ويستبعد حاجتنا إلى الأخذ بآراء الرازي وابن رشد وأمثالهما من الفلاسفة المسلمين وغيرهم من المتكلمين، الذين يفترضون احتمال وجود التعارض بين النقل والعقل ويعدّون العقل هو المرجعية؛ لأنَّ به يفهم النقل. كما يستبعد حاجتنا إلى الأخذ بآراء الغزالي في الموضوع نفسه، الذي يوافق الفلاسفة والمتكلمين في احتمال وقوع التعارض، ويقدم النقل على العقل في المرجعية.

(19) Ibid., p. 44.

أما المبدأ الثالث للتوحيد بوصفه تعبيراً عن وحدة الحقيقة، فهو التفتُّح لقبول البيّنات الجديدة أو المخالفة. هذا المبدأ يحمي المسلم من الحاجة إلى المذاهب الأخرى الليبرالية، والتطرف أو المحافظة المؤدية إلى التجمد والسكون، وترتفع به إلى التواضع الفكري، وتفرض عليه النطق بعبارة "الله أعلم"؛ لأنه مقتنع بأن الحقيقة أكبر من أن يحيط بها الإنسان في أي وقت.

وكما أنَّ التوحيد هو إثبات الوحدة المطلقة لله عز وجل، فإنَّه كذلك إثبات الوحدة لمصادر الحقيقة، فالله خالق الطبيعة التي يأخذ الإنسان منها المعرفة: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ ٱلشَّمْسَ ضِيَآءً وَٱلْقَمَرَ نُورًا وَقَدَّرَهُۥ مَنَازِلَ لِتَعْلَمُوا۟ عَدَدَ ٱلسِّنِينَ وَٱلْحِسَابَ ۚ مَا خَلَقَ ٱللَّهُ ذَٰلِكَ إِلَّا بِٱلْحَقِّ ۚ يُفَصِّلُ ٱلْـَٔايَٰتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴿٥﴾ إِنَّ فِى ٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ وَمَا خَلَقَ ٱللَّهُ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ لَـَٔايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَّقُونَ ﴿٦﴾ ﴾ [يونس: 5- 6] فموضوع المعرفة هو أشياء الطبيعة وأحداثها التي هي خلق لله. فمن المؤكد أنَّ الله سبحانه يعلمها، ومن المؤكد بالقدر نفسه أنّ الله مصدر الوحي، وهو الذي يعطي الإنسان شيئاً من علمه الواسع المحيط المطلق الكامل.

ثمّ إنّ التوحيد يدعو الإنسان إلى الربط بين الإيمان بالله الخالق من جهة، وممارسة العلم في ميادينه المختلفة من جهة أخرى؛ ذلك أنَّ الإنسان عندما يدرك فِعْلَ الله في كل الأحداث والأشياء فإنَّه يتتبّع فعل الخلق الإلهي. فعندما يشاهد فِعْلَ الله في الطبيعة فإنَّه يمارس العلوم الطبيعية؛ فالخلق الإلهي في الطبيعة ليس إلاّ السنن والقوانين التي أودعها الله في هذه الطبيعة. وعندما يشاهد الإنسان فعل الخلق الإلهي في نفسه أو مجتمعه، فإنَّه يمارس العلوم الإنسانية والاجتماعية. وإذا كان الكون بأجمعه يتكشَّف -نتيجة سعي الإنسان وبحثه- عن فعل تلك القوانين والسنن بوصفها أوامر الله وإرادته، فإنّ الكون في نظر المسلم هو "مسرح حيّ خلقه الله سبحانه بأمره وفعله."[20]

رؤية سيد حسين نصر لوحدة المعرفة وتكاملها

وفي مقابل منهج الفاروقي في بيان أثر التوحيد في وحدة المعرفة وتكاملها، يقدم سيد حسين نصر وعددٌ من تلاميذه مدخلاً آخر، يتفق مع ما يقرُّه جميع العلماء

(20) Ibid., p. 51.

المسلمين من أهمية مبدأ التوحيد، والترتيب الهرمي للعلوم، وعدّ التوحيد أعلى صور المعرفة والغاية النهائية من جميع المساعي الفكرية للإنسان المسلم، لكنّه يختلف في التركيز الكبير على العلوم الطبيعية دون العلوم الأخرى، والإعلاء من شأن الفلسفة والميتافيزيقا الإسلامية التقليدية، التي يرون أنّها كانت المدخل لفهم العلاقة بين المعرفة العلمية والمعرفة الدينية. ولذلك فإنّهم يستخدمون المصطلحات الميتافيزيقية التي استخدمها الرازي وابن سينا والشيرازي وإخوان الصفا وغيرهم.

أحد هذه المصطلحات مثلاً هو "علم الكونيات" أو "المعرفة الكونية" cosmological knowledge الذي يستخدم مدخلاً إلى دراسة الطبيعة، وهو فرع من الميتافيزيقا، يقارن فيه الكون الطبيعي الكبير بالكون الإنساني الصغير، وتكون مشاهدة الطبيعة فيه هي مشاهدة لفعل الخالق، وأن مشروعية دراسة هذه العلوم باستمرار تعتمد على تعبيرها عن الاتصال والتداخل والتكامل ضمن الوحدة الكلية للخلق الإلهي. ويكون العلم الذي يتسق مع روح الإسلام هو العلم الذي يسعى في نهاية المطاف إلى تكامل الجزئيات ضمن الكل الواحد، ويأخذ مشروعيته من العقيدة الأساسية في الإسلام وهي التوحيد بجميع معانيه. ومهما تعددت التفسيرات ومستويات التفكير يبقى المبدأ القائل بأن العالم المخلوق يتكون من وحدة المتوحدات، في حين يتفرد الإله الخالق بوحدانيته الصمدانية.[21]

إنَّ الارتباط العضوي بين العلم والمعرفة الغيبية التوحيدية يعني أنَّ العلم متضمن ومتكامل في المعرفة التوحيدية؛ لأنَّ الوحي الإلهي هو مصدر المعرفة الغيبية عن العالَم التعددي الذي تتعامل معه العلوم، ومع ذلك فإن الأدوات المفاهيمية للتكامل تحتاج إلى أن تشتق من المعرفة الكونية. وهذه المعرفة الكونية قادرة على إعطاء "أدوات التكامل المفاهيمي"؛ لأنَّ هدف التكامل هو توفير العلم الذي يعرض تكامل جميع الأشياء وعلاقة مستويات الهرمية أو الترتيب في الكون ببعضها وبالملأ الأعلى. وعليه فإنّها توفر معرفة تسمح بتكامل

(21) Nasr, S. H. *An Introduction to Islamic cosmological Doctrines*. New York: State University of New York Press, 1993, p. 280-281

المتعددات في وحدة واحدة.[22]

رؤية عثمان بكر لوحدة المعرفة وتكاملها

ويسلك "عثمان بكر" المنهج نفسه في استخدام مصطلح "المعرفة الكونية" ذات "الطبيعة الروحية"، فالقوانين التي تحكم الأنظمة المختلفة في الخلق ليست على درجة واحدة في العمومية والمبدئية، وثمة ترتيب هرمي لهذه العمومية والمبدئية، فالقوانين البيولوجية مثلاً أعلى رتبة من القوانين الكيميائية والفيزيائية؛ لأن القوانين البيولوجية تتعلق بالمجال البيولوجي الذي يمتلك حقيقة وجودية أعلى مما تمتلكه القوانين الأخرى. لكن هذه القوانين البيولوجية نفسها خاضعة لمجموعة أعلى من القوانين الكونية ذات الطبيعة الروحية، وعند محاولة توحيد القوانين المعروفة في الفيزياء والبيولوجيا بصورة موضوعية؛ فإن بالإمكان الوصول إلى نقطة لا تملك بعدها إلا أن تأخذ بالحسبان قوانين لأنظمة غير طبيعية. وبمعنى آخر؛ لا بدّ من إدراك حدود التعميم والشمولية التي تعمل فيها القوانين الطبيعية.

إن العلوم الطبيعية والرياضية هي علوم محددة تتعلق بمجالات محددة من الحقيقة، في حين أنّ الحقيقة العليا للتوحيد هي علم ميتافيزيقي يتعلق بالغيب. وهو أكثر العلوم عمومية؛ لأنه يتعلق بالحقيقة العليا التي تشتمل على كل الحقائق الأخرى. وبين المعرفة العليا للتوحيد والعلوم المحددة يوجد نوع من المعرفة يسمى المعرفة الكونية. ونعني بالمعرفة الكونية هنا: ذلك العلم الذي يتعلق ببنية الكون ومحتواه النوعي. وفي العلوم الإسلامية التقليدية كان علم الكون جزءاً من (الميتافيزيقا) الإسلامية كما في إحصاء العلوم للفارابي. ومنه تشتق العلوم الأخرى المحددة. وهذه المعرفة الكونية هي التي تشكل الإطار المفاهيمي لوحدة العلوم المادية والروحية.[23]

---

(22) Nasr, Sayyed H. The Cosmos and the Natural Order". in: *Islamic Spirituality: Foundation. (ed.) S.H. Nasr, Vol. 19 of World Spirituality: An Encyclopedic History of the Religious Quest.* London: Routledge and Kegan Paul,1987, p.350.

(23) Ibid., p. 73.

وعلى النهج ذاته يستخدم عثمان بكر مصطلح "المعرفة الروحية" spiritual knowledge و"النفس الكونية" universal soul، فالمعرفة الروحية تشير إلى معرفة الإله ووحدانيته. وهذه المعرفة لا تتعلق بالضرورة بذات الخالق سبحانه، فهو أمر منهي عن التفكير فيه، ولكنّها تتعلق بآثار الخالق وفعله في صور الحقيقة المختلفة التي تتبدى في جميع أجزاء الكون المخلوق. ويؤكد أنَّ المحتوى الإسلامي لمعرفة المسلم عن الخالق سبحانه هو معرفة الكون بوصفه أثراً من آثار الخالق وفعله. ومعرفة العلاقة بين الله الخالق والكون المخلوق، أو بين مبدأ الألوهية وتمظهرات الكون، تشكل الأساس الأكثر أهمية لوحدة المعرفة العلمية والمعرفية الروحية.

ويتطلب فهمُ هذه العلاقة الرجوعَ إلى مصدر المعرفة الأساسي في الإسلام، وهو الوحي الذي يتضمن القرآن والسنة النبوية. ويعدُّ القرآن للمسلم منبعَ الطاقة الفكرية والروحية في الوقت نفسه، ومن ثَمَّ منبع جميع المعارف والعلوم، ليس لأنَّ فيه محتوى المعرفة نفسها، وإنَّما لأنَّه يوحي إلى المسلم برؤية متميزة لوحدة مجالات المعرفة. وفكرة هذه الوحدة هي نتيجة لفكرة وحدة الألوهية وتطبيقاتها في ميادين المعرفة البشرية. فالإنسان يكتسب المعرفة من مصادر مختلفة وبأساليب متنوعة. ولكنَّ جميع المعارف تأتي في النهاية من الله العليم. فالرؤية القرآنية تؤكد أنَّ معرفة الإنسان للأشياء المادية والمسائل الروحية ممكنة؛ لأنَّ الله أعطى للإنسان القدرات الضرورية لامتلاك المعرفة.[24]

يتطلَّب علم الكونيات عند علماء المسلمين أن يتمَّ التعامل مع العالَم الطبيعي بصورة غير منفصلة عن الأنظمة الأعلى من الحقيقة. ويؤكدون علاقة الموجودات الروحية الغيبية عند دراسة العالَم الطبيعي، وكذلك فإنَّ العلوم البيولوجية على علاقة وثيقة بعوالم الغيب؛ فمسألة أصل الحياة على الأرض لا يمكن حلُّها بدلالة الموجودات الطبيعية وحسب؛ لأنَّ الحياة ليست وجوداً مادياً طبيعياً، إنَّما قدرة أو طاقة حيوية اخترقت عالَم الأشياء المادية. أمَّا النشاطات

---

(24) Bakar, Osman. *Tawhid and Science: Essays on the History and Philosophy of Islamic Science*. Kuala Lumpur, Malaysia: Secretariat for Islamic Philosophy and Science, 1991, p.62.

الفسيولوجية الجُزيْئيَّة المرتبطة بصور الحياة، فليست مصدر الحياة نفسها، وإنَّما هي تمثلات للحياة في المستوىٰ الطبيعي. والمبدأ الكوني الإسلامي الذي يعدُّ أساساً لفهم لغز الحياة هو فكرة "النفس الكلية". إنَّ هذه النفس الكونية هي روح النظام الطبيعي. وهي للنظام الطبيعي مثل روح الإنسان لجسده.

هذه الروح الكلية هي التي تعطي الطاقة الحيوية للكون كله مما تراه في حياة النباتات والحيوانات. هذه الروح الكلية في مخلوقات الله سبحانه وعلاقتها بمعرفة الإنسان عن وظائف الكون وطاقاته وخصائصه وعلاقاتها بالنظام الطبيعي، لا يُستَغْني عنها في تكامل العلوم البيولوجية، وهي كما هو واضح أثر لاعتقادنا بالتوحيد.

إنّ أهمية تطوير علم الكونيات وعلاقته بوحدة المعرفة لا يستدعي التخلي عن الطريقة التجريبية والأدوات الحديثة في البحث والاستقصاء العلمي، التي أظهرت نجاحها في الدراسة الكمية للطبيعة. ولكنها تستدعي تغيرات جوهرية في اتجاهاتنا الحديثة نحو الحقيقة والمعرفة. وقبول فكرة علم الكونيات له أثر كبير في منهجية البحث؛ إذ يجب علىٰ الطريقة العلمية أن تتخلىٰ عن الزعم بأنَّها الطريقة الوحيدة لمعرفة الأشياء وتعترف بوجود طرق أخرىٰ للمعرفة.[25]

ثالثاً: التكامل المعرفي في الرؤية الإسلامية للعالَم

ينطلق الحديث عن التكامل المعرفي في سياق هذه الدراسة من الرؤية الإسلامية للعالَم التي مكّنت العقل المسلم من تطوير الفهم السليم للكون والحياة والإنسان. ورؤية العالَم هي:

- مصطلح فلسفي حديث يعني النظرة الشاملة إلىٰ العالَم التي تأخذ جميع الأجزاء والعناصر والمكونات والنظم بالحسبان.
- ورؤية لحقائق الأشياء في إطارها الأشمل، وهي قواعد وأطر مرجعية للفكر والسلوك ضمن نظام القيم العام للمجتمع.

(25) Ibid., p.74 - 75

- والصورة التي يدرك فيها العقل الإنساني حقائق الكون والحياة والإنسان.
- وإجابات الأسئلة الوجودية والمعرفية والقيمية بخصوص هذه الحقائق والعلاقات بينها.

والعقل الإنساني -بطبيعته- يميز الأشياء المتعددة والمنفصلة بخصائصها المميزة لكل منها، وهو يدركها كذلك بوصفها تنتمي إلى فئة أو مجموعة من الأشياء التي تمثّل وحدة أكبر، وتوجد في إحداثيات محددة للزمان والمكان، وبينها علاقات معيّنة. مثل هذه الخصائص يدركها العقل الإنساني فيما يتعلق بأشكال السلوك الإنساني وقضايا المجتمع البشري وقيم الدين وغيرها.

فأيُّ سلوك أو نشاط بشري يقوم به الفرد أو يسود الجماعة في مجتمع ما، يتمُّ فهمه في ضوء رؤية كونية كلية تحكمه وتشكّله؛ "أي إنَّ الصورة المنعكسة في أذهاننا عن الوجود لها تأثير مباشر في عملنا وسلوكنا الاجتماعي وحياتنا الفردية والاجتماعية؛ أي إنَّ كل شخص يعيش وفق رؤيته للكون."[26]

ورؤية العالم في إطارها الإسلامي تعبير عن التصور الاعتقادي الكلِّي الذي تقدِّمه العقيدة الإسلامية، ويتضمن هذه التصور تفسيراً شاملاً للوجود وقضاياه وحقائقه، وينبثق عن هذا التصور منهج الحياة الواقعي للإنسان، ودستور نشاطه، في ضوء فهم الإنسان لمركزه في الكون، وغاية وجوده الإنساني في هذا الكون.[27]

دراسة "أبو بكر" محمد أحمد حول التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية

ومِن أشمل ما كتب في التكامل المعرفي في ضوء الرؤية الكونية الإسلامية تلك الدراسة التفصيلية التي تبناها المعهد العالمي للفكر الإسلامي بعنوان: "التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية"، وقد أنجزها "أبو بكر محمد أحمد إبراهيم"، في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا ونشرها المعهد بعد

(26) شريعتي، علي. **الإنسان والإسلام**، ترجمة: عباس الترجمان، بيروت: دار الروضة، 1992م، ص29.
(27) قطب، سيد. **خصائص التصور الإسلامي ومقوماته: القسم الأول**، الكويت: الاتحاد الإسلامي العالمي للمنظمات الطلابية (إفسو)، ط3، 1983م، ص7.

إنجازها،[28] وقد اعتمد الباحث على تحليل نقدي لكثير من الكتابات ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة بمفهوم التكامل المعرفة والمفاهيم ذات العلاقة به، ولا سيّما مفهوم إسلامية المعرفة، وتضمَّنت الدراسة مقابلات أجراها الباحثُ مع عدد من الباحثين والمفكرين، ثم قدَّم عرضاً للبرامج الأكاديمية والممارسات التعليمية في "كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية" في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، وهي الكلية التي تبنت مفهوم التكامل المعرفي ومارسته. وقد توصل إلى أنَّ التكامل المعرفي يرتبط إلى حد كبير بإسلامية المعرفة،" وإذا جاز وصف إسلامية المعرفة بأنَّها رؤية، فإنَّ التكامل المعرفي يجوز وصفه بأنَّه حالة تتسم بها العملية التعليمية في المؤسسات الأكاديمية التي تتبنى تلك الرؤية."[29]

أما الرؤية نفسها فهي في حقيقتها رؤية كونية تستدعي مشروعاً إصلاحاً فكرياً حضارياً من منظور إسلامي. ويتطلب هذا المشروع ثلاث خطوات أساسية: الخطوة الأولى هي: إعادة فهم مصادر الإسلام في ضوء القيم الحاكمة والمقاصد العامة، ونقد التراث الذي دار في هذه المصادر على أساس تلك القيم والمقاصد. والخطوة الثانية هي التفاعل الإيجابي مع المعرفة الإنسانية المعاصرة والكشف عمَّا تمثله هذه المعرفة من حقائق الفطرة والسنن والوقائع والطبائع، مع إعمال المنهج التحليلي النقدي لتخليص هذه المعرفة مما علق بها من إحالات فلسفية تتناقض مع تلك الحقائق. وتتَّصف هاتان الخطوتان بطبيعة تحليلية تفكيكية. أمَّا الخطوة الثالثة فهي صياغة المعرفة الراهنة وإنتاج معارف جديدة ضمن الرؤية الكونية الإسلامية تقوم على التكامل بين هداية الوحي وسنن الفطرة، وسعي الإنسان لفهم الكون الطبيعي والاجتماعي والنفسي، وتتصف هذه الخطوة بأنَّها ذات طبيعة تركيبية إبداعية، قادرة على الخروج بالإنسان المسلم

> "رؤيـة العـالـم" الإسـلاميـة تستدعـي مشروعـاً فكريـاً للإصلاح والنهوض الحضاري من ثلاث خطوات متكاملة

(28) إبراهيم، أبو بكر محمد أحمد. **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2007م، ص1.
(29) المرجع السابق، ص121.

والأمة المسلمة من حالة التخلف، وليس ذلك فحسب، وإنَّما الانتقال بالإنسان المسلم والأمة المسلمة إلى موقع الإسهام الحضاري المتميز وترشيد الحضارة الإنسانية.

والتكامل المعرفي بهذا المعنى ليس عملية معرفية وحسب، وإنَّما هي عملية نفسية تربوية تستهدف تحرير العقل المسلم وتربي الوجدان المسلم وتنمي دافعية المسلم للإنجاز والإبداع والإصلاح.[30]

الرؤية الكونية عند عبد الحميد أبو سليمان

وقد أصدر عبد الحميد أبو سليمان مجموعة من الأعمال التي استهدفت تحليل أزمة العقل المسلم وأزمة الإرادة الوجدان المسلم، واقتراح الإجراءات العلاجية اللازمة لمعالجة هذه الأزمات. ثم نشر كتاباً مستقلاً عن "الرؤية الكونية الحضارية القرآنية" التي كان متلبساً بها "ولو بشكل غير واع ولا كامل" حين أنجز كتاباته السابقة. ويوضح الكتاب في كثير من المواقع البعد التوحيدي والتكاملي في الرؤية الكونية، فهي: "رؤية شمولية علمية سننية، وهي رؤية إيجابية ورؤية حبٍّ وخير وتسخير وإعمار، وهي تمثل أساس تفعيل القوة والدافعية الإعمارية لدى الإنسان المسلم؛ الذي تتضافر في تكوينه وفطرته السوية وفقاً للرؤية القرآنية قوى الحب والضمير والعقل والمعرفة، وقوى الإرادة الخيرة، والوجدان السليم، وقوى العقيدة الصحيحة، والإيمان الصادق، ليجسد الإنسان المسلم فطرياً، كلّ ذلك في واقع المجتمع وعلاقاته التوحيدية التكاملية، وفي بناء صرح الحضارة الإنسانية الإعمارية الروحانية الخيّرة."[31]

لقد استطاع العقل المسلم أن يطوّر فهماً واضحاً سليماً للكون والحياة والإنسان عبر رؤية إسلامية كونية شمولية، تضمنت قراءة متدبرة لكتابين متلازمين: كتاب منظور هو الكون بأشيائه وأحداثه وظواهره وعلاقاته التي ذللت لاستخلاف الإنسان في الأرض، وكتاب مسطور هو القرآن بهديه وعلمه

(30) المرجع السابق، ص101.
(31) أبو سليمان، عبد الحميد. **الرؤية الكونية الحضارية القرآنية**، فيرجينيا- القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط1، 2009م، ص63.

وحكمته وأحكامه. وقد قرأ العقل المسلم الكون الطبيعي والاجتماعي والنفسي بعقله وحسه، واستدخل في هذه القراءة عالمي الغيب والشهادة لتوظيف علمه ومعرفته بالكون؛ لبناء أسس حضارة إنسانية راشدة متميزة عما سبقها ولحقها من حضارات. وقرأ الوحي الكريم قرآناً وسنةً، قراءةَ روايةٍ ودرايةٍ.

وقد تحقق التكامل المعرفي في هاتين "القراءتين المتدبّرين المتلازمتين"[32] من خلال الجمع بين جوانب الكون المادي (مثل الأشياء والأحداث والظواهر)، والكون الاجتماعي (مثل سنن التغيير والتدافع والتداول)، والكون النفسي (مثل الهدى والفجور والإيمان والثقافة والكفر)، والجمع بين جوانب الوحي القرآني والسنة والرواية والدراية، والجمع بين توظيف أدوات المشاهدة الحسية، وفعل العقل في الإدراك والفهم والتفسير.

"رؤية العالم" الإسلامية تكامل بين قراءتين: للكتاب المسطور والكتاب المنظور

والجمع بين جانب الشهادة في كل الكون المنظور والكتاب المسطور، وجانب الغيب في أصل الكون وصيرورته، وفي علم الوحي وأخباره ورواياته.

ونتيجة لهذا الجمع بين القراءتين تحقق لهذه الأمة: "الريادة والشهادة والخيرية والقيادة، وبقيت تتمتع بذلك ردحاً من الزمان حتى طال عليها الأمد، وقست القلوب فاستوردت من الأمم الأخرى التي لم تحسن غير قراءة ظاهر من الحياة الدنيا معركة العقل والنقل، فاختلت قراءتها واضطرب فهمها وتخلف إدراكها، وبدأت مسيرة تراجعها..."[33]

والرؤية القرآنية للعالم هي التي تمكنت من بناء جيل الصحابة رضوان الله عليهم، فحققوا بها ما حققوه من "إنجاز حضاري كان لمنطلقاته القرآنية أعظم الأثر في تجديد الحضارة الإنسانية وارتقاء العقل السنني والأخلاقي إلى آفاق علمية وإنسانية سامية واسعة، بدأ معها عهدٌ جديد من التعامل مع السنن الكونية

(32) العلواني، طه. "العقل وموقعه في المنهجية الإسلامية"، **مجلة إسلامية المعرفة**، ع6، سبتمبر 1996م، ص9-36.

(33) المرجع السابق، ص11.

في التسخير والإبداع المادي، وفي الوعي بوجوب التزام القيم والغايات الروحية والأخلاقية في تسخير تلك السنن الكونية وترشيد مسيرة الإنسان الحضارية."[34]

"ومن دون هذا الوضوح وهذا التكامل في الرؤية والبناء، والتزام المنهج الإسلامي العلمي السنني، الذي يقوم على تكامل مصادر المعرفة الإسلامية في الوحي والفطرة والسنن والواقع، والتزام ميزان العقل العلمي السنني الموضوعي، فإنَّه لا فائدة ولا جدوى من الجهود المجزأة العشوائية التي لا تدرك طبيعة المنظومة الإسلامية الحضارية، ولا القوانين التي تحكم تفاعلها مع بيئتها، وتمثل مدخلاتها، والذي كان ذلك الجهل والغفلة العلمية الفكرية من أهم أسباب فشل جهود الإصلاحيين في إحياء الأمة، واستنهاضها على الرغم من تعدد تلك المحاولات، ومضي القرون، والحال لا يزال هو الحال..." وهذه الرؤية "تنطلق من مفهوم توحيد الذات الإلهية المطلق، ومن مبدأ التوحيد تنطلق الرؤية القرآنية إلى مبدأ التوحُّد والتكامل في فهم علاقات الكون والحياة... وأن بناء الكون والحياة والإنسان؛ وحدة في تنوُّع متكامل، وتنوُّع متكامل في وحدة."[35]

ويمكن أن نلاحظ أنَّ الرؤية الإسلامية للعالم توظِّف -في تعاملها مع مسألة التكامل المعرفي- مدخلاً توحيدياً فريداً. وهو مدخل قرآني خالص، يبدأ من وحدة الإله الخالق، ووحدة الكون المخلوق، ووحدة الإنسان المستخلف، ووحدة العطاء الإلهي للإنسان بتعليمه الأسماء، ثم بتواصل الوحي الإلهي لهداية الإنسان بالكلمة المسطورة:﴿ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ قَدۡ أَنزَلۡنَا عَلَيۡكُمۡ لِبَاسٗا يُوَٰرِي سَوۡءَٰتِكُمۡ وَرِيشٗاۖ وَلِبَاسُ ٱلتَّقۡوَىٰ ذَٰلِكَ خَيۡرٞۚ ذَٰلِكَ مِنۡ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ لَعَلَّهُمۡ يَذَّكَّرُونَ ٢٦ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ لَا يَفۡتِنَنَّكُمُ ٱلشَّيۡطَٰنُ كَمَآ أَخۡرَجَ أَبَوَيۡكُم مِّنَ ٱلۡجَنَّةِ يَنزِعُ عَنۡهُمَا لِبَاسَهُمَا لِيُرِيَهُمَا سَوۡءَٰتِهِمَآۚ إِنَّهُۥ يَرَىٰكُمۡ هُوَ وَقَبِيلُهُۥ مِنۡ حَيۡثُ لَا تَرَوۡنَهُمۡۗ إِنَّا جَعَلۡنَا ٱلشَّيَٰطِينَ أَوۡلِيَآءَ لِلَّذِينَ لَا يُؤۡمِنُونَ ٢٧﴾[الأعراف: 26-27]. ويتواصل الوحي الإلهي أيضاً بالواقعة المشهودة: ﴿فَبَعَثَ ٱللَّهُ غُرَابٗا يَبۡحَثُ فِي ٱلۡأَرۡضِ لِيُرِيَهُۥ كَيۡفَ يُوَٰرِي سَوۡءَةَ أَخِيهِۚ قَالَ يَٰوَيۡلَتَىٰٓ أَعَجَزۡتُ أَنۡ أَكُونَ مِثۡلَ هَٰذَا ٱلۡغُرَابِ فَأُوَٰرِيَ سَوۡءَةَ أَخِيۖ فَأَصۡبَحَ مِنَ ٱلنَّٰدِمِينَ ٣١﴾[المائدة: 31]

(34) أبو سليمان، عبد الحميد. **الرؤية الكونية الحضارية القرآنية**، مرجع سابق، ص187.
(35) المرجع السابق، ص184-185.

ويتضمن المدخل التوحيدي إقامة التكامل والتداخل بين الوحي الإلهي في الكتابين المسطور والمنظور، الأمر الذي تتلاشى معه مشكلات التقابل بين العقل والنقل. ويتضمن ذلك إقامة التكامل بين علوم الوحي كما يفهمها الإنسان، والعلوم المكتسبة في مجال الكون الطبيعي والاجتماعي والنفسي، بوصفها من ضرورات الاستخلاف والتمكين في الكون والعمران البشري. ويبدو أنَّ استعمال هذا المدخل في السعي لتحقيق التكامل يميل بالإنسان نحو الوسطية في الأمور، فلا تطرُّف بين العناصر أو الاتجاهات المتقابلة: الفرد والجماعة، المادة والروح، الدنيا والآخرة، الذات والآخر، الحق والواجب، المسؤولية والجزاء.

ومع ذلك فإنَّ التكامل بين العلوم المختلفة لا يعني أنَّها جميعاً في مرتبة واحدة من حيث علاقتها بالحقيقة، أو من حيث أهميتها وأولويتها. فتكامل أعضاء الجسم البشري في أدائها لوظائفها لا تجعل أطراف الجسم في أهمية القلب أو الدماغ مثلاً.(36)

ومع أنَّ الله سبحانه هو المصدر النهائي للمعرفة، إلاَّ أنَّه عزَّ وجلَّ أتاحها للإنسان بوساطة مصدرين لا ثالث لهما: الوحي والكون، وزوَّد الإنسان بأداتين لا ثالث لهما: العقل والحس. ويعمل العقل في المصدرين معاً من أجل فهمهما وتوظيفهما في تحقيق الاستخلاف الإنساني في الأرض، وكذلك يعمل الحس في المصدرين معاً عن طريق توظيف أدوات الحس في المشاهدة والتجريب في أشياء الكون وأحداثه وظواهره، وتوظيف الإدراك الحسي لدلالات نصوص الوحي في الخبرة البشرية.(37)

وتتضح رؤية العالم التوحيدية من الربط الدائم بين المجالات المعرفية التي يتحدث عنها القرآن الكريم، إلى الحدَّ الذي تكاد تختفي فيه الحدود الفاصلة بين هذه المجالات وتختفي معها أيضاً الحدود الفاصلة بين اهتمامات المسلم في

(36) Wan Daud, Wan Mohd Nor. *The Concept of Knowledge in Islam*. London: Mansell, 1989, p. 67.

(37) لمزيد من البيان عن صور التكامل بين المصادر والأدوات يمكن الاطلاع على فقرة معادلة التكامل المعرفي في نهاية الفصل السادس من هذا الكتاب: مصادر المنهجية وأدواتها ص235.

حياته الفعلية، فالآيات القرآنية تصل الدنيا بالآخرة وعالَم الغيب بعالَم الشهادة، وهكذا. لكنَّ الأهم من ذلك هو بيان الوحدة والتكامل بين مصادر المعرفة وغاياتها.

ولعلّ من أهم ما يبين ذلك استعمال لفظ (آية) في القرآن لتدلّ على العبارة المسطورة في المصحف، وعلى الظاهرة الكونية المنظورة في المجال المادي أو الاجتماعي أو النفسي.﴿ وَفِي ٱلْأَرْضِ ءَايَٰتٌ لِّلْمُوقِنِينَ ﴿٢٠﴾ وَفِيٓ أَنفُسِكُمْ ۚ أَفَلَا تُبْصِرُونَ ﴿٢١﴾ ﴾[الذاريات: 20-21]. فعندما يدعو القرآن الكريم إلى السير في الأرض للنظر والبحث في بدء الخلق، فكأنَّ الله سبحانه يربط قصة خلق الإنسان كما روتها الآيات القرآنية، بما قد يجده الإنسان في علوم الحياة وطبقات الأرض والمستحاثات وأمثالها، ليرى آثار الحياة وصورها المنقوشة أو المطمورة. وعندما يدعوه إلى السير في الأرض والنظر في مصائر الأقوام والحضارات السابقة ليأخذ العظة الحاضرة، فإنَّ ذلك يعني أنَّ الهداية التي يريد القرآن للإنسان أن يحصل عليها، مع أنَّها فضلٌ من الله ورحمة، لكنَّه يمكن أن يستعين في اكتسابها بهذا الجهد المعرفي المتمثل في السير والبحث في التاريخ، والآثار، وعلم الإنسان "الأنثروبولوجيا"، والأديان المقارنة، وعلم الاجتماع، وغير ذلك. وبالمثل عندما يدعو القرآن الكريم الإنسان إلى رؤية آيات الله في الآفاق وفي الأنفس؛ أي علوم الكون وعلوم النفس، فإنَّه يبني علاقة التكامل بين هذه العلوم وعلوم الوحي.

مفهوم التكامل عند كل من: الرازي، وابن رشد، والغزالي، وابن تيمية

وقد أكَّد ابنُ رشد مسألة التكامل هذه في غير ما موقع من أعماله المعروفة، يقول: "فإنَّ الموجودات، إنَّما تدلُّ على الصانع بمعرفة صنعتها، وإنَّه كلَّما كانت المعرفة بصنعتها أتمّ كانت المعرفة بالصانع أتمّ." ثم يقول: "وكان الشرع قد ندب إلى اعتبار الموجودات وحثَّ على ذلك، فبيَّن أنَّ ما يدلُّ عليه هذا الاسم إمَّا واجب بالشرع، وإمَّا مندوب إليه. فأمَّا أنَّ الشرع دعا إلى اعتبار الموجودات

بالعقل وتطلب معرفتها به فذلك بيِّنٌ في غير ما آية من كتاب الله تبارك وتعالى، مثل قوله: ﴿فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِي الْأَبْصَارِ﴾ [الحشر: 2]... ومثل قوله: ﴿أَوَلَمْ يَنظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ مِن شَيْءٍ ...﴾ [الأعراف: 185] وهذا نصٌّ بالحثِّ على النظر في جميع الموجودات... فيجب على المؤمن بالشرع الممتثل أمره بالنظر في الموجودات أن يتقدم قبل النظر فيعرف هذه الأشياء التي تتنزل من النظر منزلة الآلات من العمل...."[38]

لفظ (آية) في القرآن الكريم: آية من السورة في النص القرآني، أو آية في الظواهر الكونية والاجتماعية والنفسية

كما عالج أبو حامد الغزالي مسألة الوحدة البنائية في المعرفة، وأكّد على الآيات القرآنية التي تتحدث عن أنّ النجوم لا تفهم إلا بمعونة علم الفلك، والآيات التي تتعلق بالصحة لا تفهم إلا بعلم الطب. يقول أبو حامد: "... ثُمَّ إنَّ هذه العلوم ما عددناها وما لم نعدها، ليست أوائلها خارجة عن القرآن، فإنَّها جميعها مغترفة من بحر واحد من بحار الله تعالى وهو بحر الأفعال... فمِنْ أفعال الله تعالى وهو بحر الأفعال مثلاً الشفاء والمرض... وهذا الفعل الواحد لا يعرفه إلا من عرف الطب بكماله... ومن أفعاله تقدير معرفة الشمس والقمر ومنازلهما بحسبان... ولا يعرف حقيقة الشمس والقمر بحسبان وخسوفهما وولوج الليل في النهار وكيفية تكور أحدهما على الآخر إلا من عرف هيئات تركيب السموات والأرض، وهو علْم برأسه..."[39]

وعلى ما بيْن الغزالي وابنِ رشد من تفاوت في الموقف المعرفي، فإنَّهما يلتقيان في الدعوة إلى تكامل المعرفة، وإن كان الغزالي يرى التكامل في البنية المعرفية نفسها integrality، في حين يراها ابن رشد في حاجة العلوم إلى بعضها بعضاً complementarity.

(38) ابن رشد، أبو الوليد. **فصل المقال في تقرير ما بين الحكمة والشريعة من الاتصال**، تحقيق: محمد عابد الجابري، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1997م، ص85- 88.

(39) الغزالي، أبو حامد. **جواهر القرآن ودرره**، بيروت: دار الجيل، 1988م، ص26-27.

أمّا ابن تيمية فقد استفاض في بحث مسألة العلوم التي يأتي بها العقل سواءً الفلسفية أو الطبيعية، مقارنة بالنصوص النقلية، وذلك في كتاب متخصص من كتبه، بلغ حجمه أحد عشر مجلداً. وخلاصة موقفه أنّه يستحيل وجود التعارض بين نوعي العلوم أصلاً؛ فما هو من صريح المعقول لا يتناقض مع صحيح المنقول. يقول ابن تيمية: "وقد تأملت ذلك في عامة ما تنازع الناس فيه فوجدتُ ما خالفَ النصوصَ الصحيحة الصريحة شبهات يُعلم بالعقل بطلانها، بل يُعلم بالعقل ثبوت نقيضها الموافق للشرع."[40]

رابعاً: محاذير ومعوقات في طريق التكامل المعرفي

ثَمَّة حاجةٌ فطرية ملحة ودائمة عند الإنسان إلى تصنيف الأشياء وتنظيمها في فئات، وتحليلها إلى أجزائها وتجميع هذه الأجزاء، إلخ. ولعلّ هذه الحاجة هي التي قادت ولا تزال تقود إلى تشكيل الحقول المعرفية وفروعها الدقيقة.

ومن المعروف أنَّ أكثر الاكتشافات العلمية والصناعية في العهود الأخيرة من تاريخ العلم والتكنولوجيا كانت تأتي من جهود علماء متخصصين يعملون في مجالات تخصصاتهم الضيقة. صحيح أنَّ كلَّ عالِم منهم ربَّما كان لديه العقل المستعد للاكتشاف، لكنَّ أياً منهم لم يكن بحاجة في الغالب إلى أكثر من إتقان تخصصه والاطّلاع على جهود البحث فيه. ومهما كان سعي علماء آخرين يعملون على حدود هذه الحقول المتخصصة وعَبْرَها، محاولين تأكيد عناصر الوحدة بين العلوم، فإننا لا نستطيع أن نتجاهل حقيقة أنَّ علماء التخصصات الدقيقة سوف يستمرون في تحقيق إنجازات علمية مهمة. وستبقى هذه الحقيقة تدفع الغالبية العظمى من العلماء -والشباب منهم بخاصة- إلى إثبات وجودهم في العمل المتخصص الدقيق، وربَّما يشعرون بأنَّ العمل في مجالات التكامل والتداخل والتوحيد يكون على حساب فرص التنافس والتفوق العلمي، الأمر الذي يهدد مستقبلهم.

(40) ابن تيمية، أبو العباس تقي الدين. درء **تعارض العقل والنقل**، تحقيق: محمد رشاد سالم، الرياض: جامعة الملك محمد بن سعود، 1979م، ج1، ص147.

ويتعزز هذا التخوف من جانب آخر، حين تتجه بعض جهود التكامل المعرفي الرامية إلى معالجة مشكلات الإغراق في التجزئة المعرفية بطريقة تنتج شخصيات تفهم الأمور بطريقة سطحية، ولا تكون نتائج التكامل مشجعة. فليس أكثر معوقاً للتقدم من أولئك الثرثارين الذين يكثرون الكلام في العموميات عن أي موضوع، لكنهم لا يستطيعون الدخول في عمق أي منها.[41]

ومن المحاذير التي يخشى الوقوع فيها أن تتجه جهود بعض المؤيدين لجهود التكامل -تحت ضغط البحث عن مواقف تدعم مقولات الوحدة والتكامل- إلى التفتيش عن صلات بين العلوم أو علاقات بين البيانات لا وجود حقيقياً لها. وقد تأتي هذه الجهود بنتائج عبثية ومضحكة، كما قد تتلوَّن بعض النتائج بمظاهر الصرامة المنهجية والرطانة التخصصية، لتخفي سطحيتَها وتهافتَها. لكنَّ الأخطر من ذلك أن تأتي بعض النتائج من قبيل الميل الطبيعي عند الإنسان للوقوع على ما يبحث عنه ويتوقع الحصول عليه، فيقع في المحذور دون وعي به، وهذا ما يُصَنَّف في البحوث ضمن مهددات الصدق الخارجي للتصاميم البحثية.

وتعدُّ صعوبة وجود علماء يقدمون نماذج للبحث العلمي ضمن رؤية وحدة العلوم وتكاملها، أحدى المعوقات المهمة في تعميم العمل ضمن هذه الرؤية وتوسيع مجال تطبيقاتها. وتَظهر هذه الصعوبة بوجه خاص عند البحث عن مدرسين يحسنون تدريس مادة معينة من منهجية التخصصات المتداخلة interdisciplinary، أو المنهجية العابرة للتخصصات cross-disciplinary.

قد يكون من أخطر ما يقف عائقاً أمام الأفكار الجيدة، والمدى الذي يمكن أن تتحقق فيه، سوء فهم دعاة هذه الأفكار أو سوء تمثيلها وتطبيقها، فالرغبة الصادقة في الانتساب إلى الفكرة والدعوة إليها لا تكفي لإقناع الآخرين وتوفير الظروف المناسبة لتطبيق الفكرة، إذا لم يتوفر إضافة إلى ذلك حسن الفهم

(41) Tritton, Thomas. Integrate learning Passing Fad or Foundation for the Future? In: Damasio, Antonio, et al. (eds.) *Unity of Knowledge: The convergence of Natural and Human Sciences*. New York: The New York Academy of Sciences, 2001, p. 272.

والتمثيل والإعداد الفني القادر على إنتاج متميز. فمن بين صور سوء الفهم مثلاً: الظنُّ بأن التكامل المعرفي يتحقق بوضع برنامج دراسي جامعي يتمكن فيه الطالب من دراسة مواد من ميادين معرفية مختلفة: مواد شرعية ومواد اجتماعية، على أمل أن يتمَّ التكامل في البنية الفكرية للطالب. ومن هذه الصور أن يتضمن الكتاب المنهجي المادةَ المتخصصة من المعرفة الراهنة بصياغاتها المعاصرة المبنية على منطلقات ربَّما تكون غير منسجمة مع التفكير الديني، ويتضمن في الوقت نفسه نصوصاً من المصادر الدينية يُظَنُّ أنَّ لها علاقة بالمادة المتخصصة، أو إسهامات العلماء والمفكرين المسلمين في التاريخ في موضوع المادة. هذا التجميع لا يعني بالضرورة تكاملاً معرفياً، وإنَّما هو جمع جبري، ربَّما يكون تشويهاً للموضوع، وربَّما يقود إلى نتائج معاكسة لما كان يتوقع للتكامل المعرفي أن يحققه.

وعندما تُبذل الجهود الكافية وتتوفر الإرادة المطلوبة للتعامل مع العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية والاجتماعية، على أساس إبراز الوحدة التكامل بينها في برامج التعليم، فسوف تجد الجامعاتُ نفسَها بحاجة ماسة إلى إعادة تصميم برامجها، ليكون المتخصص في المجالات العلمية مثلاً أكثر قدرة على اتخاذ قرارات حكيمة في بحثه في قضايا العلوم وفي تصميمه لتطبيقاتها في الصناعة والأعمال والخدمات، وليكون المتخصص في العلوم الإنسانية والاجتماعية قادراً على المشاركة الواعية في الاختيار الحكيم واتخاذ الموقف إزاء قضايا ذات علاقة بالعلوم.

وسوف تقفز بعض التخصصات وبعض الحقول المعرفية، وبخاصة تلك المتعلقة بطبيعة الفكر الإنساني، وتاريخ العلوم، والاقتراض الثقافي، وطبيعة القيم، ومبادئ الأخلاق، وعلم الجمال، وأنماط التنمية البيئية والبشرية، والأديان المقارنة، وغيرها من الموضوعات، التي تَطرح أسئلةً جوهرية تختص بالوجود الإنساني: أصله وسيرورته ومصيره، إلى دائرة الاهتمام والنظر في تصميم برامج المناهج الدراسية.

إنَّ على التعليم الجامعي أن يوضح للطلبة أنَّ الخريجين الذين سيعملون في المهن المختلفة في العقود التي أمامهم من مطلع القرن الحادي والعشرين، أنّ وفرة المعلومات لن تكفيهم. فقد أصبح الحصول على المعلومات ميسراً، وسوف يصبح أكثر يسراً مع تزايد اتجاهات عولمة التعليم العالي. وعندها ستكون الحاجة إلى نوع آخر من المهارة والكفاءة والحكمة؛ إنَّها التركيب والتأليف بين المعلومات المطلوبة في الوقت المطلوب، والتفكير النقدي فيها، ووزن البدائل المحتملة، وعمل الاختيارات الحكيمة. ذلك "أننا نغرق في المعلومات ونموت جوعاً إلى الحكمة."[42]

إنَّ مهمة توحيد العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الطبيعة ليست مهمة سهلة بالتأكيد. ولكن كم من المهام البالغة الصعوبة أمكن تذليلها؟ لقد أصبحت العمليات الجراحية في القلب المفتوح، وتصميم سفن الفضاء، وتحديد خريطة المورثات البشرية، إجراءات روتينية، مع أنَّها مهمات في غاية الصعوبة من حيث طبيعة المعارف اللازمة لإتقان مهاراتها، وحجم الجهود المتكاتفة والمتكاملة لتنفيذها، والأموال الطائلة اللازمة للإنفاق عليها. وقد تَمَّ ذلك لأنَّ إدارة حازمة كانت وراءها، وعلماء يمتلكون الكفاءة تفرغوا لها.

خاتمة

كثير من الذين تحدَّثوا عن وحدة المعرفة (أو وحدة العلوم) سواءً من علماء الطبيعة أو المتخصصين في الفلسفة أو تاريخ العلوم أو الأديان، يشتركون في رؤية هذه الوحدة على صورة اختزالية تجمع جميع أنواع المعارف والعلوم في نهاية المطاف في نوع واحد من هذه العلوم: العلوم الطبيعية أو العلوم الدينية مثلاً. ويتم هذا الاختزال بتفسير حقائق العلوم ونظرياتها، أو تحديد المرجعية الأخيرة في هذا التفسير، أو بدلالة وحدة المنبع الذي تصدر عنه هذه العلوم.

ويستندُ الاعتقاد بهذا النوع من الوحدة -عادةً- إلى رؤية كونية شمولية، وتشتركُ هذه الرؤية في بعض عناصرها، وتتفاوتُ في عناصر أخرى حسب طبيعة

(42) Wilson, Edward O. *Consilience: The Unity of Knowledge*, p. 294.

المرجعية الميتافيزيقية التي يصدر عنها علماء كل تخصص. ولا تظهر نتائج القول بوحدة العلوم أو تكاملها في السياق العلمي التطبيقي علىٰ نحو واضح، وإنَّما تكون كامنةً مستترة في صياغة هذه العلوم بوساطة تعبيرات مفتاحية تدل عليها دلالة غير مباشرة، أو بوساطة التحليل التفصيلي العميق للافتراضات الفلسفية الكامنة وراء النص.

ونظراً لتعدُّد مفاهيم الوحدة والتكامل بين العلوم وارتباطها بمرجعيات ميتافيزيقية، فإنَّ هذه المفاهيم يصاحبها في كثير من الأحيان قدْرٌ من التشويش بصورة لا تتحقق من ورائها أغراض عملية مهمة. وربَّما يكون مصطلح التكامل أكثر وضوحاً في دلالته من مصطلح الوحدة، وبخاصة إذا كان التكامل يعني أنَّ علماً معيناً يحتاج إلىٰ أن يتكامل مع علم آخر أو أكثر، من أجل تطويره وتقدمه؛ أو يعني حاجة الإنسان في فهمه لعلم معين إلىٰ علوم أخرىٰ تعين في تحقيق هذا الفهم. وتبدو مسألة التكامل في هذه الحالة أكثر وضوحاً، ويكون المفهوم مفتوحاً بحيث تضاف إليه أبعاد جديدة كلما لزم. فمثلاً يسهل القول بضرورة تكامل جهود العلماء من التخصص العلمي نفسه، الذين يسعون إلىٰ حل مشكلة علمية معينة وتحقيق إنجاز فيها. ويكون التكامل هنا منصباً علىٰ اجتماع الجهود الفردية للعلماء؛ لبناء رؤية جماعية أكثر عمقاً واتساعاً وموضوعية، مما يعين في تحقيق إنجاز ملموس، ويسهِّل أمر قبوله والاعتراف به من (الجماعة العلمية). ومثال ذلك ما ذكره محمد عبد السلام في خطاب تَسلُّمه جائزة نوبل في الفيزياء عام 1979؛ إذ ذكر أسماء أكثر من خمسين عالماً في مَجال البحث المتخصص في الفيزياء الذي حصل فيه علىٰ الجائزة. وقد أشار إلىٰ أنّ هؤلاء العلماء بَنَوْا علىٰ أعمال بعضهم بعضاً، وتحاوَرُوا واختلفوا واتفقوا، وقد جرَّب بعضهم مقولات الآخرين واختبرها، قبل أن يصل عبد السلام وزملاؤه إلىٰ نظريتهم في توحيد القوىٰ.[43]

(43) Abdus Salam. Muhammad. Gauge Unification of Fundamental Forces. Nobel lecture Dec. 8th 1979. p. 522. See Nobel e-Museum:
http: / /nobelprize.virtual.museum /physics /laureates / 1979 /index.html

وقد يعني التكاملُ المعرفي تكاملَ جهود العلماء من تخصصات مختلفة، ولكنَّها ضرورية لمعالجة مشكلة معينة، وبخاصة في القضايا الاستراتيجية الكبيرة والتطوير العلمي والتكنولوجي المعاصر في مجالات مثل الطب وغزو الفضاء، وقد يتعلق أحدُ الجوانب الأساسية في هذا النوع من التكامل بإدارة المشروع العلمي وتنظيم أدوار العاملين فيه، لتوفير المعلومة الضرورية لكل خطوة من خطوات المشروع في الوقت المناسب، إضافة إلىٰ مواجهة الطوارئ والمستجدات. ويسجل تاريخ العلم الحديث أمثلة متعددة علىٰ أهمية تكامل جهود العلماء من مختلف التخصصات العلمية والفنية والإدارية في تحقيق الأهداف التي يضعها العلماء للمشروع العلمي البالغ التعقيد، ومن هذه الأمثلة متطلبات مشروع منهاتن[44] في تصنيع القنبلة الذرية الأولىٰ في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1946م، ومشروع وصول الإنسان إلىٰ القمر وعودته سالماً الذي التزم بموجبه الرئيس الأمريكي "كنيدي" عام 1961م أن يتحقق ذلك قبل نهاية عقد الستينات، وتحقق ذلك بالفعل عام 1969م.[45]

ويمكن التوسع في بيان صور التكامل ليتضمن تكامل جهود العلماء في الأجيال المختلفة، بحيث يبني كل جيل علىٰ خبرة الجيل الذي سبقه، حتّىٰ إنّه ليصعب تصور تحقيق إنجازات جيل لاحق لو لم يعتمد علىٰ إنجازات الجيل السابق. وكذلك الأمر في تكامل جهود الشعوب والأمم؛ إذ ينبئُنا التاريخ أنَّ حضارة أيَّةِ أمَّةٍ كانت في الغالب نتيجة التفاعل والاستيعاب والاقتراض الثقافي والحضاري من الأمم الأخرىٰ، المعاصرة لها أو السابقة عليها. وفي هذا المجال يرىٰ أبو الوليد ابن رشد أنَّه يلزم الاستعانة ببعض العطاء الفكري والعلمي الذي توصل إليه اليونانيون، وأنَّ كونهم وثنيين لا يمنع من الانتفاع بالحقائق العلمية التي كشفوا عنها، وذلك حتىٰ نوفِّر علىٰ أنفسنا كثيراً من الجهود، ونبدأ من حيث انتهىٰ الآخرون. وليس من السهل علىٰ فرد واحد، أو جيل واحد، أو أمة واحدة،

---

(44) Broad, William J. Why They Called it the Manhattan Project, *The New York Times*, October 30, 2007.

(45) Murray, Charles & Cox, Catherine. *Apollo: Race to the Moon*. Clearwater, FL: Touchstone Books, 1990.

أن تحصِّل كلَّ ما يلزم لبناء العمران البشري. وبلفظ ابن رشد: إنَّه "عسيرٌ أو غير ممكن أن يقف واحد من الناس من تلقائه على جميع ما يحتاج إليه من ذلك."[46]

وعلى كل حال فإنَّ التمييز بين وحدة العلوم وتكاملها لا يثبت صفة لينفي أخرى، فالقول بوحدة العلوم لا ينفي تكاملها، وكذلك العكس، لكنَّ استخدام أحد المفهومين يتعلق بمنهج المعالجة، فيكون القولُ بوحدة العلوم أقربَ إلى وصف العلاقة بين هذه العلوم على المستوى الوجودي (الأنتولوجي)، وتتوجَّه المعالجةُ وجهةً ميتافيزيقية نظرية، في حين يكون القولُ بالتكامل أقربَ إلى وصف العلاقة بين العلوم على المستوى المعرفي (الإبيستمولوجي)، وعندها تأخذ معالجةُ الموضوع وجهةً منهجية عملية وتعليمية.

نأمل أن يكون العرض الذي قدمه هذا الفصل معبراً عن قيمة التكامل المعرفي -بمنظورها التوحيدي الإسلامي- وموقعه في المنهجية الإسلامية في التفكير والبحث والسلوك، التي سيكون الحديث عن تفصيلاتها في الفصول الآتية من هذا الكتاب.

(46) ابن رشد، أبو الوليد. **فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال**، تحقيق: محمد عمارة، القاهرة: دار المعارف، ط1، 1972م، ص25.

الفصل الثاني

المنهج والمنهجية: طبيعة المفهوم وأهمية البحث فيه

أهداف الفصل

1. توضيح دلالات المفهوم القرآني للمنهاج وعلاقته بالمفاهيم القرآنية الأخرىٰ ذات العلاقة: الصراط، السبيل، الهدىٰ، النور...
2. التمييز بين المنهج بوصفه طريقة الوصول، والمنهجية بوصفها علم الطريقة.
3. بيان أوجه الحاجة إلىٰ البحث في المنهج والمنهجية.
4. توضيح نماذج من وعي الفكر الإسلامي المعاصر علىٰ قضية المنهج والمنهجية.
5. توضيح دلالات مفاهيم: رؤية العالم، والنظام المعرفي، والنموذج الإرشادي، والنموذج التفسيري، وموقع المنهجية فيها.

مقدمة

يبدو أنَّ ثمّة اتفاقاً على أنَّ قضية المنهجية في الفكر الإسلامي قضية على غاية من الأهمية، سواءً كانت منهجية في التفكير، أو في البحث للوصول إلى المعرفة واختبارها وتوظيفها، أو في التعامل مع مصادر الإسلام وأصوله التأسيسية، وفي التعامل مع التراث الإسلامي والتراث الإنساني، أو في التفاعل مع واقع الأمة المعاصر أو واقع العالم المعاصر.

ومع أن كثيراً من المفكرين والباحثين المسلمين قد كتبوا -قديماً وحديثاً- عن المنهجية وأهميتها وضرورة التفكير المنهجي وتمثلات الخلل في فعاليات العقل المسلم، فإن مظاهر التخلف المتعددة في الواقع المعاصر للأمة المسلمة يشهد على كثير من الخلل المنهجي في التفكير، وفي البحث، وفي التعامل مع الأمور؛ الأمر الذي يستدعي استمرار التنبيه على أهمية الموضوع، وتعميق الوعي به، ودعوة فئات الأمة بعامة والقيادات الفكرية الواعدة فيها على وجه الخصوص، إلى التمكن من متطلبات التفكير المنهجي ولوازم العمل المنهجي، في ميادينه ومستوياته المختلفة.

ولا شك في أنَّ المنهجية في المنظور الإسلامي -مثلها في ذلك مثل سائر المنهجيات الأخرى- تستند إلى أصول وقواعد تتصف بالاستقرار والثبات، وبعض عناصرها متغيّرة تتطوّر تبعاً لخبرة العلماء واجتهاداتهم، وبما يستقر من أعراف لدى جماعة العلماء في مجال من المجالات المعرفية أو في جيل من الأجيال. وتتشكَّل بعض هذه العناصر بتأثير طبيعة القضايا والمشكلات التي هي موضوع البحث، أو بالأعراف السائدة بين جماعات العلماء والباحثين في كل جيل، أو بما يفتح الله به على آحاد العلماء من اجتهادات في التجديد والإبداع، أو بتأثير الطريقة التي يتفاعل فيها المجتمع مع النوازل والمستجدات من المسائل والأحداث.

ومع ذلك فإن ما يكتب عن هذه القواعد والضوابط المنهجية يبقى اجتهاداً بشرياً، يلحقه الصواب والخطأ؛ وليس أحكاماً شرعية ناجزة، ومحسومة. ومن

ثَـمَّ فإنَّ الحاجة للبحث في المنهجية والتفكير المنهجي تبقى قائمة، لتفعيل أوجه الصواب، وتصويب أوجه الخطأ، وعلى كل جيل أن يجتهد فيبذل جهده، ويجدّد فهمه ورؤيته، ويبدع في دفع حدود المعرفة إلى آفاق جديدة، يستلهم فيها مقاصد الحق من الخلق، ويظلّ الطريق مفتوحاً لمن يأتي بعده. وربما كان مصطلح الاجتهاد في التراث الإسلامي، تعبيراً عما يسمى الآن بالبحث العلمي، وكما أنّ للبحث العلمي الآن مناهج تنمو وتتطور، فكذلك كان الأمر للاجتهاد في التراث الإسلامي قديماً، وفي الفكر الإسلامي في سائر العصور.

لماذا يلزم أن يبقى البحث في المنهجية مستمراً؟

لكن هذا الاجتهاد ما يزال يعدّ مغامرة أو مخاطرة، بسبب ما يسود أجواء الأمة من الغوغائية التي لا ترغب في خروج الناس عما وجدوا عليه آباءهم، أو تسرف في إعطاء ألقاب العلم لغير أهله. لذلك لا يلِج ميدانَ الاجتهاد إلاّ أُولوا العزم من أهل العلم، وبقدر من التهيّب والحياء، وهو أمر يدعو إلى القلق، لكن القلق الأشد هو الناتج عن ممارسات كثير ممن فُتِنُوا بالمنهج وفَتَنوا به بعض الخلق، ونهجوا لهم -في غمرة الاضطراب والفوضى المنهجية- مناهج روَّجوا فيها لشعارات قد لا تكون مأمونة العواقب مع أنها في أصلها قد تكون كلمات حق!

وإذا كان ميدان البحث في المنهجية قد شهد ألواناً من البيان الخطابي والتوصيف النظري، فإنّنا نأمُل أن تتوجه جهود العلماء والباحثين، للانتقال إلى مرحلة البيان المنهجي والممارسة المنهجية، وهذه من غير شك مسؤولية كبيرة وخطيرة، لكن ذلك لا يرفع عن آحاد الناس مسؤوليتهم في تتبع مسالك الفهم، وسبل النظر، ومناهج الفكر، من أجل التبصر في أمورهم الخاصة والعامة والاستبراء لدينهم في دنياهم وأخراهم، والذين يَعلمون هم درجاتٌ كُلُّها فوق الذين لا يعلمون، والعلمُ كسْبٌ، ولكلٍ

من البيان الخطابي إلى الممارسة المنهجية

كَسْبُه منه، وسَعْيه فيه، وإذا لزمت إدانة الغوغائية في المنهج حيث يسود الجهل والهوى، فبمثلها تدان الصفوية والفئوية التي تعزل أهل العلم والمنهج، وتجعل فهمهم منزلة يتجاوز الوصولُ إليها حدَّ الإمكان!

أولاً: المنهاج والمنهاجية: المفهوم والمصطلح

1. دلالات اللفظة القرآنية

كثر استعمال ألفاظ النهج والمنهج والمنهاج، أو(المنهجية والمنهاجية) في الأدبيات المعاصرة، وبخاصة في الدراسات النقدية والفلسفية والتاريخية. والنهج والمنهج والمنهاج في اللغة بمعنى واحد، وكلها تشترك في إشارتها إلى الطريق، المستقيم، الواضح، الذي يوصل إلى الغاية بسهولة ويسر، كما تتضمن معنى الإسراع في السير في الطريق لوضوحها أو في إنجاز العمل لوضوح طريقته.[1]

ويأتي أصل هذه الألفاظ لغة من الجذر نَهَجَ وأَنْهَجَ بمعنى وضح واستبان وصار نهجاً واضحاً بيّناً. جاء في التنزيل الحكيم قوله تعالى:﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ﴾[المائدة: 48]. والنهج: الطريق المستقيم، والمنهاج: الطريق المستمر، وطريق ناهجة أي واضحة، وفي حديث ابن عباس، رضي الله عنه: "لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى ترككم على طريق ناهجه". ونَهِجَ نَهْجاً وأَنْهَجَ إذا انبهر؛ أي تواتر نَفَسُه من شدة الحركة، وفي حديث عائشة: فقادني وإنّي لأنهج، وفي الحديث: أنّه رأى رجلاً ينهج أي يربو من السِّمَن ويلهث.[2] "والمنهاج الطريق المستمر، وهو النَّهْج والـمَنْهَج، أي البيّن؛ قال الراجز:

---

(1) حاول المؤلف البحث في مدى اتساق العلماء في التراث الإسلامي في استعمالهم ألفاظ "المنهاج والمنهج والنهج" في عناوين كتبهم. وفي هذه الأثناء لفت نظره استعمال الألفاظ الثلاثة في كتاب واحد مع تغير الزمن، والكتاب هو "**منهاج الطالبين وعمدة المفتين**" للإمام أبي زكريا يحيى بن شرف النووي (توفي 676هـ) وبعد حوالي ثلاثة قرون أعيد نسخ الكتاب وبهامشه كتاب "**منهج الطلاب**" لشيخ الإسلام زكريا الأنصاري (توفي 936هـ)، وبعد حوالي ثلاثة قرون أخرى اختصر المنهج في كتاب "**نهج الطالب إلى أشرف المطالب**" لأحمد ابن محمد الجوهري المتوفى سنة1215هـ. لاحظ التحول في العنوان من المنهاج إلى المنهج ثم إلى النهج.

(2) ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين. **لسان العرب**، بيروت: دار صادر ودار بيروت، (د.ت.)، مج2، ص383.

من يكُ ذا شكٍّ فهذا فَلْجُ ماءٌ رَواءٌ وطريق نَهْجُ."[3]

ورد لفظ "منهاج" في القرآن الكريم مرة واحد، في قوله سبحانه: ﴿ وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ بِٱلْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ ٱلْكِتَٰبِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ ۖ فَٱحْكُم بَيْنَهُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَآءَهُمْ عَمَّا جَآءَكَ مِنَ ٱلْحَقِّ ۚ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ۚ وَلَوْ شَآءَ ٱللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَٰحِدَةً وَلَٰكِن لِّيَبْلُوَكُمْ فِى مَآ ءَاتَىٰكُمْ ۖ فَٱسْتَبِقُوا۟ ٱلْخَيْرَٰتِ ۚ إِلَى ٱللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ ﴿٤٨﴾ ﴾ [المائدة: 48]. وقد أورد المفسرون أقوالاً متعددة في معنى الشرعة والمنهاج، منها أنَّ الشرعة هي ما ورد في القرآن، والمنهاج هو ما ورد في السنة؛ و"الشرعة هي الشريعة أيضاً، وهي ما يبتدأ فيه إلى الشيء، ومنه يقال شرع في كذا؛ أي ابتدأ فيه، وكذا الشريعة وهي ما يشرع فيها إلى الماء. أما المنهاج فهو الطريق الواضح السهل، والسنن الطرائق."[4] وهي الأحكام العملية التي شرعها الله لكل أمة، مع أنَّ الدين عند الله واحد، فاختلاف الشرائع هو اختلاف في الأحكام، باختلاف أحوال الأمم وطبائعها وما توفر لهذه الأمم من إمكانات وخبرات. وظهر هذا الاختلاف بما أنزل الله على رسول كل أمة من الأحكام التي كانت تنسخ ما سبقها من الأحكام التي أنزلت على الأنبياء السابقين، أو تنسخ بعضها. "فقد يكون الشيء في هذه الشريعة حراماً، ثم يحل في الشريعة الأخرى، وبالعكس، وخفيفاً فيزاد في الشدة في هذه دون هذه، وذلك لما له تعالى في ذلك من الحكمة البالغة، والحجة الدامغة."[5]

وكما أنَّ لكل أمة شريعة، فإنَّ لكل أمة منهاجاً تسلكه في احتكامها إلى تلك الشريعة، وتزكية النفوس على هديها. "فإنَّ الشرعة وهي الشريعة أيضاً هي ما يبتدأ فيه إلى الشيء، ومنه يقال: شرع في كذا، أي ابتدأ فيه، كذا الشريعة وهي ما يشرع فيها إلى الماء. أما المنهاج فهو الطريق الواضح السهل، والسنن الطرائق.[6] وإذا صحّ قول: "الشريعة الإسلامية"، صحّ أيضاً قول: "المنهجية الإسلامية".

(3) القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري. **الجامع لأحكام القرآن**، بيروت: مؤسسة مناهل الفرقان، (د.ت.)، ج6، ص211. وذلك في تفسير قوله تعالى: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾.
(4) ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل. **تفسير القرآن العظيم**، القاهرة: عيسى البابي الحلبي، (د.ت.)، ج2، ص66.
(5) المرجع السابق، ص66.
(6) المرجع السابق، ص66.

2. ألفاظ قرآنية ذات علاقة بالمنهاج

ومع ذلك فإن المعنى العام للمنهج؛ أي الطريقة، قد وزد في القرآن الكريم عشرات المرات بلفظ السبيل والصراط والطريق والطريقة. وارتبط السياق الذي وردت فيه هذه الألفاظ بالهدى والضلال، فالله سبحانه يهدي إلى سواء السبيل؛ أي الطريق المستقيم، والمؤمنون يَدْعُون الله أن يهديهم الصراط المستقيم، صراط الذين أنعم الله عليهم فاهتدوا إلى الطريق، غير المغضوب عليهم، الذين عرفوا الطريق وتنكبوه، ولا الضّالين الذين ضلّوا وتاهوا فلم يعرفوا الطريق. ﴿ ٱهْدِنَا ٱلصِّرَٰطَ ٱلْمُسْتَقِيمَ ۝٦ صِرَٰطَ ٱلَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ ٱلْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا ٱلضَّآلِّينَ ﴾ [الفاتحة: 6-7]. والله سبحانه يقول الحقَّ وهو يهدي السبيل: ﴿ وَٱللَّهُ يَقُولُ ٱلْحَقَّ وَهُوَ يَهْدِى ٱلسَّبِيلَ ﴾ [الأحزاب: 4] وكتاب الله سبحانه يهدي إلى الحق وإلى طريق مستقيم: ﴿ قَالُوا۟ يَٰقَوْمَنَآ إِنَّا سَمِعْنَا كِتَٰبًا أُنزِلَ مِنۢ بَعْدِ مُوسَىٰ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ يَهْدِىٓ إِلَى ٱلْحَقِّ وَإِلَىٰ طَرِيقٍ مُّسْتَقِيمٍ ۝٣٠ ﴾ [الأحقاف: 30] ويقرر الله سبحانه أنَّ الاستقامة على الطريقة سبب في الغيث وإغداق الخير على الناس: ﴿ وَأَلَّوِ ٱسْتَقَٰمُوا۟ عَلَى ٱلطَّرِيقَةِ لَأَسْقَيْنَٰهُم مَّآءً غَدَقًا ﴾ [الجن: 16]. و"السنة" لفظ قرآني يقترب في دلالاته من المنهاج أيضاً، ولذلك فمن نعمة الله على المؤمنين أن يهديهم السنن؛ أي الطرق التي سلكها الناس من قبل، فهي طرق واضحة تبين للناس وتهديهم إلى ما يوصلهم إلى مقاصدهم، فهذه السنن مصدر العبرة والتجربة التي يفيد منها الناس. ﴿ يُرِيدُ ٱللَّهُ لِيُبَيِّنَ لَكُمْ وَيَهْدِيَكُمْ سُنَنَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ وَيَتُوبَ عَلَيْكُمْ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ۝٢٦ ﴾ [النساء: 26]

> مفاهيم قرآنية مرتبطة بالمنهاج: الصراط، والسبيل، والطريقة، والسنة، والهدى، والنور، والاستقامة.

يتضح من ذلك أنّ ثمّة دلالات مشتركة في ألفاظ: المنهاج، والطريق، والصراط، والسنّة، والهداية، والنور، فجميعها تختص بسعي الإنسان لسلوك الطريق المستقيم، الواضح، المستمر، الميسر، الموصل إلى الغاية المقصودة والهدف المراد. وإذا كانت غاية الإنسان في الدنيا هي عبادة الله سبحانه، بمعناها العام، وتحقيق الاستخلاف في الأرض، وإقامة العمران البشري، فإنَّ المنهاج،

وهو طريق الوصول إلى الغاية، سوف يقع في مستويات مختلفة، تبعاً لسعي الإنسان نحو الغاية النهائية وهي المصير، أو الغايات المرحلية. فقد تكون الغاية هي الانتقال المادي من مكان إلى آخر، عبر طريق في اتجاه محدد؛ أو الانتقال من حالة معرفية إلى أخرى، عبر طرق البحث والتعلّم، واكتساب المعرفة، وزيادة العلم؛ أو الانتقال من الحياة الدنيا، وهي دار الابتلاء، إلى الحياة الآخرة، وهي دار الجزاء، عبر صراط الله المستقيم، وسبيلة القويم.

وإذا كان الاهتداء إلى سبيل الله يقابل الضلال عنه، فإنَّ الله سبحانه هو أعلم بمن يهتدي إلى ذلك السبيل أو يضلُّ عنه: ﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦ ۖ وَهُوَ أَعْلَمُ بِٱلْمُهْتَدِينَ ﴾ [النحل: 125]. وكما ترتبط الطريق بالهداية إليه ترتبط هذه الهداية بالنور الهادي، ﴿وَكَذَٰلِكَ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ رُوحًا مِّنْ أَمْرِنَا ۚ مَا كُنتَ تَدْرِى مَا ٱلْكِتَٰبُ وَلَا ٱلْإِيمَٰنُ وَلَٰكِن جَعَلْنَٰهُ نُورًا نَّهْدِى بِهِۦ مَن نَّشَآءُ مِنْ عِبَادِنَا ۚ وَإِنَّكَ لَتَهْدِىٓ إِلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴾ [الشورى: 52] ووحي الله سبحانه يتضمن الكتاب، والإيمان هو هذا النور الضروري للمشي في الطريق والتحقق من أنَّه طريق الوصول إلى المقصد والمبتغى، ثم إلى الله المرجع والمعاد والمستقر والمصير: ﴿ صِرَٰطِ ٱللَّهِ ٱلَّذِى لَهُۥ مَا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ ۗ أَلَآ إِلَى ٱللَّهِ تَصِيرُ ٱلْأُمُورُ ﴿٥٣﴾ ﴾ [الشورى: 53]: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ وَءَامِنُوا۟ بِرَسُولِهِۦ يُؤْتِكُمْ كِفْلَيْنِ مِن رَّحْمَتِهِۦ وَيَجْعَل لَّكُمْ نُورًا تَمْشُونَ بِهِۦ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ۚ وَٱللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴿٢٨﴾ ﴾ [الحديد: 28]

والله سبحانه قد جعل عليه حقاً قصد السبيل، فيبين بذلك الطريق القاصد المستقيم، وهو سبحانه ينبه ويحذر أنَّ مِنَ السبيل ما هو مائلٌ عن الحق منحرفٌ عنه: ﴿وَعَلَى ٱللَّهِ قَصْدُ ٱلسَّبِيلِ وَمِنْهَا جَآئِرٌ ۚ وَلَوْ شَآءَ لَهَدَىٰكُمْ أَجْمَعِينَ ﴿٩﴾ ﴾ [النحل: 9]. والمنهج والسبيل والصراط يعني الطريق الموصل لتحقيق هدف محدد من أهداف السعي للحصول على معرفة أو منفعة، أو الوصول إلى هدف، ولكن المعنى يتسع ليكون طريق السير في الحياة للوصول إلى الآخرة؛ أي منهج حياة كاملة، وأكثر ما ورد في القرآن هو من هذا الباب.

3. استخدام لفظ المنهج بدلالات مختلفة

وبين المنهاج والمقصد علاقة وثيقة، يقول السبكي في شرحه لمنهاج البيضاوي: "المنهاج: الطريق جُعل عَلَماً على هذا الكتاب. والوصول إلى الشئ إنما يكون عند انتهاء طريقه، فقوله (أي البيضاوي) منهاج الوصول معناه الطريق الذي يتوصل فيها إلى الوصول إلى علم الأصول، كما تقول: طريق مكة، أي المتوصل فيها إلى مكة، فليس الوصول فيه ولكنّه غايته."[7] وقيمة المنهاج هو اتخاذه طريقاً إلى المقصد، والحركة في اتجاه ذلك المقصد، ومن طبيعة الحركة أن تكون متجهة، وبهذه الحركة التي يبدأ فيها الناس مسيرتهم في طريق مستقيم نحو الهدف يكون لهم تاريخ يكتبونه بحركتهم وسعيهم القاصد، ولا معنى للحركة في غير طريق، له بداية وله اتجاه وله غاية.

وترد هذه الألفاظ في كثير من الأحيان بصورة مترادفة، فيستعمل أحدها في موقع الآخر دون تغيير في الدلالة. وتستعمل بدلالات متعددة؛ فيقال المنهج الإسلامي أو المنهج الماركسي للإشارة إلى النظام المعرفي أو رؤية العالم، أو الفكرة الكلية، عن الكون والحياة والإنسان، أو الفلسفة. ويقال: المنهج التربوي في الإسلام ويقصد به علم متخصص من العلوم. ويقال: منهج الشافعي في الأصول أو منهج المعتزلة في الكلام، ويقصد به المذهب أو المدرسة الفكرية الخاصة بباحث أو مفكر أو عالم، أو بفئة من المفكرين أو العلماء. ويقال: كان المنهج المستخدم في الدراسة هو المنهج التاريخي أو المنهج التجريبي، ويقصد به نوع البحث الذي يتضمن طرقاً وإجراءات محددة.

> أعط أمثلة من عناوين كتب تراثية تتضمن مصطلح:
> المنهج أو المنهاج أو النهج بدلالات متعددة

(7) السبكي، علي بن عبد الكافي. **الإبهاج في شرح المنهاج: شرح منهاج الوصول إلى علم الإصول للقاضي البيضاوي**، بيروت: دار الكتب العلمية، 1995م، ج1، ص3.

4. المنهجية والمنهاج

والمنهج والمنهاج الدراسي هو خطّة الدراسة؛ أي مجموعة المواد والخبرات التعليمية الموضوعة لتحقيق أهداف التربية. والمنهج العلمي هو الطريقة العلمية في البحث التي تقوم على الملاحظة ووضع الفرضيات واختبارها والتوصل إلى النتائج وتعميمها. والمنهجية Methodism هي فلسفة الإحياء الديني في القرن الثامن عشر في أوروبا، وبدأت في جامعة أكسفورد حيث تكون دراسة الدين والدعوة إليه على أسس منهجية. ولا يزال أتباعها يحملون اسم Methodists أي المنهجيين.[8]

والمنهجية مصدر صناعي للمنهج. ويختلف في معناه عن الاسم المنسوب الناتج عن إضافة ياء النسبة وتاء التأنيث في أن المراد أمر آخر غير الوصف، حين نقول: يقوم الباحث بعمله بطريقة منهجية؛ أي منظمة غير عشوائية، بل يفيد المصدر الصناعي مجموعة الصفات الخاصة باللفظ، ويكون المستفاد به كالمستفاد بالمصدر في دلالته المعنوية، حين نقول يتميّز الباحث بمنهجية التفكير كما نقول يتميّز بسلامة التفكير أو صحته، وتكون بمعنى؛ يتميّز الباحث بكون تفكيره منهجياً. وقد يشتبه المنسوب بالمصدر الصناعي في مثل: يفكر بمنهجية؛ إذ يستقيم لنا تقدير لفظ محذوف، يفكر بطريقة منهجية، كما في عَرَض الدنيا؛ أي عَرَض الحياة الدنيا، كما يستقيم لنا لفظ تأويل المصدر: يفكر بوضوح، ...وهكذا.

ويشبه المصدر الصناعي أن يكون صيغة حادثة، دعت إليها دواعي التوسع في مواجهة حاجات التعبير وقد أكثر منه المولدون عند استخدام المصطلحات وبخاصة في أثناء ترجمة العلوم وغيرها إلى العربية، وأصبح متعارفاً على نطاق واسع -أن يستفاد بالمصدر الصناعي في مثل: منهجية التفكير: كون التفكير منهجياً. وهو فرق لطيف يلحظ بين المراد بالمشتق (والمنسوب) والمصدر، وقد نجم عن هذا الفرق فرق آخر في سلوك الصيغتين نحوياً؛ إذ يتمايز اللفظان بوقوع

(8) الحفني، عبد المنعم. **المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة**، القاهرة: مكتبة مدبولي، ط3، 2000م، ص849.

المنسوب وصفاً في الغالب: طريقة منهجية، ووقوع المصدر الصناعي مضافاً في الغالب: منهجية التفكير.

ويقابل لفظ المنهجية لفظ Methodology في اللغة الإنجليزية، وتعني "العلم الذي يدرس الطرق"، أو "ذلك الفرع من المنطق الذي يحلل المبادئ والإجراءات التي تحكم البحث والاستقصاء في مجال معرفي معين"، أو "تلك الأسس النظرية لمذهب فلسفي معين؛ أي الافتراضات والمعطيات والمفاهيم الأساسية لذلك المذهب الفلسفي."[9]

المنهج: طرق البحث وإجراءاته

المنهجية: العلم الذي يدرس هذه الطرق والإجراءات

وهكذا يظهر أن المنهجية في اللغة الإنجليزية هي مصطلح على "عِلم" من العلوم المحدثة، وهذا العلم هو عِلم الطرق، أو علم المناهج، ويتعلق بجميع العلوم، لكنَّه أشد ارتباطاً بتاريخ العلوم، وفلسفة العلوم، ونظرية المعرفة على وجه الخصوص، وقد يكون المصطلح جزءاً من كل علم، أو فرعاً من أي مجال معرفي (الفيزياء، التاريخ، ...) يدرس منطق ذلك المجال المعرفي، وبنيته، وأساليب تحصيل المعرفة والبحث فيه؛ فيُقال مثلاً منهجية علم التاريخ...

وبهذه الدلالة يتحدد معنى المنهج Method بطرق البحث وإجراءاته في مجال معرفي، بينما يتحدد معنى المنهجية Methodology بالعلم الذي يدرس هذه الطرق والإجراءات. ويتولى تحديد الصفات والخصائص التي تتميز بها طرق البحث كالقصد والوضوح والاستقامة.[10]

---

(9) Agnos, Michael. (Ed) *Webster's New World College Dictionary*. 4th. Ed. Foster City, CA. Webster's New World, 2001, p. 906.

ويمكن ملاحظة نفس المعنى تقريباً في:

DK Publishing, *Oxford Illustrated American Dictionary*. New York: Oxford University Press. 1998, p. 515.

(10) اشتي، فارس. "مدخل إلى المنهجية في العلوم الاجتماعية"، **مجلة العلوم الاجتماعية**، الجامعة اللبنانية، 1991م، مج1، ع1، ص33-47.

وتعطي المعاجم العربية الحديثة لفظ المنهجية دلالات مختلفة، تتراوح بين الدلالات التي يعطيها معجم "وبستر" العالمي المشار إليه أعلاه لهذه اللفظة، والدلالات التي يعطيها للفظة المنهج. وأكثر هذه المعاجم تعيد المعنى الذي يختاره صاحب المعجم إلى واحد أو أكثر من المعاجم الأجنبية التي يترجم عنها.

فالمعجم الفلسفي الذي أصدره مجمع اللغة العربية بالقاهرة يحدد معنى مناهج البحث بأنها: فرع من فروع المنطق يدرس المنهج بوجه عام ويدرس المناهج الخاصة للعلوم المختلفة،[11] والموسوعة الفلسفية لعبد الرحمن بدوي توحد بين علم المناهج وعلم المنطق؛ أي قواعد التفكير في العلوم الجزئية.[12]

وقد استعمل المؤلفون هذه الألفاظ الثلاثة باصطلاحات مختلفة لا تختلف عن ذلك، ولكنها قد تضيف دلالة محددة على جانب مخصوص أو إطار فكري عام. وقد لا يكون ثمة فائدة في تتبع هذه الاستعمالات والموازنة بينها. وأكثر من استعملها من المؤلفين العرب حاول أن يجمع في استعماله دلالة اللفظ في التراث العربي الإسلامي وترجمات استعمالاتها في اللغتين الإنجليزية أو الفرنسية، وبخاصة في المعاجم المتخصصة في هاتين اللغتين. وبالإضافة إلى الدلالات المتعددة التي لا تزال تعطى للفظ المنهج والمنهاج ما بين المعنى المحدود المخصوص والإطار الفكري العام وما بينهما، فإنَّ هذا المصطلح قد استعمل للدلالة على جانب من فلسفة العلم الذي يتعلق بطرق التفكير والقواعد العامة التي يستعملها الإنسان في البحث عن الحقيقة في العلوم، وتهيمن على سير العقل وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة[13]. وما أصبح يطلق عليه علم المنهاج (Methodology) يوازي إلى حد كبير ما عرف في تاريخ العلم والفلسفة، سواءً في الحضارة اليونانية القديمة أو في الحضارة العربية الإسلامية، بـ "علم المنطق" أو ما يوازيه من مصطلحات إسلامية مثل أصول الفقه عند

(11) مجمع اللغة العربية. **المعجم الفلسفي**، القاهرة، 1979م، ص196.

(12) بدوي، عبدالرحمن. **الموسوعة الفلسفية**، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1984م، ص475.

(13) بدوي، عبد الرحمن: **مناهج البحث العلمي**، القاهرة: دار النهضة العربية، 1963م، ص5.

الشافعي أو معيار العلم أو معيار النظر عند الغزالي. "قولهم إن المنطقيات لا بد من إحكامها هو صحيح، ولكن المنطق ليس مخصوصاً بهم وإنما هو الأصل الذي نسمّيه في فنَّ الكلام "كتاب النظر"، فغيروا عباراته إلى المنطق تهويلاً. وقد نسميه "كتاب الجدل"، وقد نسميه "مدارك العقول"."[14] ويوازي أيضاً ما أسماه التهانوي "كيفية العمل" في قوله: "إنَّ ما يكون في حدّ ذاته آلةً لتحصيل غيره، لا بدَّ أن يكون متعلقاً بكيفية تحصيله، فهو متعلق بكيفية عمل."[15]

يتضح من ذلك أنَّ مصطلحات: المنهجية والمنهج أو المنهاج، تتداخل مع طرق التفكير الإنساني، ومع المنطق بوصفه موضوعاً فلسفياً. وتتداخل مع نظرية المعرفة والإبستمولوجيا بوصفها فرعاً من فروع الفلسفة وعِلْماً من علومها. وتتداخل مع أساليب البحث عن المعرفة في حقل من الحقول. لكن هذه المصطلحات جميعها تستخدم في حقل المعرفة، والمعرفة تشمل الوجود غيباً وشهوداً، وتشمل الناس أفراداً وجماعات، لكنها في النهاية معرفة إنسانية محدودة بحدود الإنسان في قدراته على الفهم والإدراك.

ولما كانت المعرفة في ميادينها المتعددة هي مجال عمل المنهجية، فإنّنا نتوقع أن تضع المنهجية مجموعة من الافتراضات تختص بالمعرفة. ونتوقع أن تشتمل هذه الافتراضات على ثلاثة مجالات[16]: افتراضات تتعلق بالإنسان العارف أو الباحث: الإيجابية والانفتاحية والأمانة والشمول في النظر، إلخ؛ وافتراضات تتعلق بموضوع المعرفة البحثية، مثل:

افتراضات المنهجية المختصة بالمعرفة:
- افتراضات تتعلق بالإنسان العارف أو الباحث،
- وافتراضات تتعلق بموضوع المعرفة البحثية،
- وافتراضات تتعلق بأدوات المعرفة.

(14) الغزالي، أبو حامد. **تهافت الفلاسفة**، تحقيق: سليمان دنيا، القاهرة: دار المعارف، (د.ت.)، ص5.

(15) التهانوي، محمد علي الفاروقي. **كشاف اصطلاحات الفنون**، تحقيق: لطفي عبد البديع، القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب، 1972م، ج1، ص5-6.

(16) اشتي، فارس، **مدخل إلى المنهجية في العلوم الاجتماعية**، مرجع سابق، ص46-47.

قابلية الموضوع للمعرفة، وقابليته لتكرار معرفته من الآخرين وقابلية الموضوع للاختبار، وغير ذلك؛ وافتراضات تتعلق بأدوات المعرفة، مثل: الاعتماد على البيّنة، والاعتماد على قواعد العقل في التعامل مع البيّنة، ومحاكمة البيّنات، وأسلوب التعاطي معها وتقويمها في ضوء صلاحيتها الواقعية، وغيرها.

يتضح من ذلك كذلك أن مجال عمل المنهجية يشمل حقول المعرفة في تصنيفاتها المختلفة: النقلية والعقلية، أو الشرعية والطبيعية والاجتماعية، أو أية تصنيفات أخرى، سواءً ما يتعلق بمجالات التفكير في موضوعات هذه الحقول، أو في مجالات البحث فيها لاكتساب المعرفة واختبارها وتوظيفها، أو في مجالات السلوك الحياتي والممارسة العلمية على ما تهدي إليه هذه المعرفة. لكن مصطلحات: المنهج والمنهاج والنهج والمنهجية، ارتبطت بقضايا البحث العلمي وإجراءاته وأنواعه، أكثر من ارتباطها بقضايا التفكير وقضايا السلوك والممارسة. وارتبطت الدلالات والمعاني الخاصة بهذه المصطلحات بعناوين البحوث وأنواعها، والفئات التي يمكن أن تصنّف فيها البحوث، حسب معايير التصنيف المختلفة.[17] ومن أجل ذلك فإن أكثر المعاني المتداولة في المنهجية هي القضايا المتعلقة بالحركة داخل حدود العمل البحثي من الأدوات والطرق التي تستخدم في جمع بيانات البحوث من الاختبارات والاستبانات والأساليب المسحية والمقابلات وغيرها. ونحن في هذا الفصل لسنا بصدد التفصيل في هذه المجالات، ولكننا بصدد تأكيد أهمية التفكير والبحث والتعامل بطريقة منظمة، تقود إلى تحقيق الأهداف التي نسعى إليها، بصورة واضحة ومباشرة ومضمونة. وهي قضايا أقرب إلى ما يسمى فلسفة البحث أو فلسفة العلم بعامة، أو فلسفة المنهج؛ أي إنَّ هذه القضايا ترتبط بالحديث عن المنهج أكثر مما هي حديث فيه. تاركين الحديث في المنهج وممارسته إلى فصول قادمة من هذا الكتاب؛ فمادة هذا الفصل إذن هي التفكير في موضوع المنهج، والتأمل في قضايا ما قبل المنهج وما وراء المنهج.[18]

---

(17) ملكاوي، فتحي، وعودة، أحمد. **أساسيات البحث العلمي في العلوم الإنسانية والتربوية**، إربد: دار الكندي، ط2، 1993م، (الفصل الرابع بعنوان: تصنيف البحوث التربوية).

(18) عثمان، سيد أحمد. **الذاتية الناضجة: مقالات في ما وراء المنهج**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2000م، ص15.

وإذا كانت المنهجية هي العلم الذي يتعلق بمناهج التفكير في موضوع معين والبحث فيه، والتعامل معه، فإنها تتضمن بالضرورة التصور والتخطيط المسبق والرؤية الكلية لعناصر ذلك الموضوع، وينبثق عنها مناهج تفصيلية (جمع منهاج)، تحدد طريقة الوصول إلى أهداف محددة خاصة بهذا الموضوع، عن طريق إجراءات عملية وأساليب تنفيذية. ولا نتصور عملاً وتنفيذاً لأمر من الأمور لا يسبقه تصوّر وتفكير مسبق.

ثانياً: أهمية البحث في المنهجية الإسلامية والتفكير المنهجي

1. الحاجة إلى البحث في المنهجية الإسلامية

تختص المنهجية بعملية التفكير الإسلامي، وطبيعة الفكر الذي ينتج عنها. وترتبط بغايات الإسلام ومقاصده العامة. ولذلك فإن قضية المنهجية في بعدها الفكري لا تنفصل عن الواقع والحياة التي يحاول الإسلام بناءها في المجتمع المسلم. فغاية الفكر الإسلامي إقامة الحياة الإسلامية في الدنيا لتكون الممر إلى الدار الآخرة. وإذا غاير الفكر الإسلامي الحياة الإسلامية أو انعزل عنها فإنه يفقد فاعليته وتتجاوزه الحياة. وكذلك الحياة الإسلامية إذا غايرت الفكر الإسلامي ضلَّت الطريقَ إلى إسلاميتها، وسقطت في متاهات القيم والتصورات الأخرى. لكن انتفاء المغايرة لا ينفي التميّز والاختصاص. فالمنهجية الإسلامية العامة تنبثق عنها مناهج متعددة متخصصة متمايزة بتمايز العلوم والمجالات المعرفية.

وقضية المنهجية هي إحدى قضايا فلسفة العلوم في التصنيفات المعاصرة لمجالات المعرفة العلمية وتخصصاتها. وتكشف أيةُ محاولةٍ لرصد واستعراض الأدبيات المعاصرة التي تهتم بالرؤية الإسلامية لمجالات فلسفة العلوم عن غياب كبير، فيما عدا جهود فردية متناثرة تتعلق بتاريخ التراث العلمي للمسلمين. "أما باقي موضوعات فلسفة العلوم التي تعالج وتحلِّل لغة العلم، وتاريخه، ومنهجه، ونظريته، وكل ما يتعلق بمسيرته، فيمكن القول إنَّها ما زالت بكراً في انتظار من يتناولها بالدراسة الأكاديمية المتأنية من منظور إسلامي."[19]

---

(19) باشا، أحمد فؤاد. **دراسات إسلامية في الفكر العلمي**، القاهرة: دار الهداية، 1997م، ص12.

ثمّة وجوهٌ متعددة للحاجة إلى دراسة المنهجية الإسلامية، فالممارسات المعرفية والعملية السائدة في عالم اليوم، ولا سيما لدى المجتمعات ذات القوة والنفوذ، لا تتم بصورة عشوائية أو ردود فعل طارئة، إنما تقوم على أسس منهجية لها مبادئها وقيمها ومقولاتها. وحتى نفهم الكيفية التي تمارس فيها هذه المجتمعات مناهج عملها وتأثيرها في بلادنا، وحتى نتبين طرق مواجهة هذه القوى والتعامل معها، فإنّه يلزم معرفة هذه المناهج وطريق عملها، وأوجه تأثيرها، ولنتخذ لأنفسنا منهجية مناسبة في ضوء رؤيتنا الإسلامية للعالم، وأية مناقشة أو مقارنة لهاتين المنهجيتين لا بد من أن تكون مناقشة للمبادئ والأسس النظرية لكل منهما.[20]

وحين ينظر "مشروع إسلامية المعرفة" إلى قضية "المنهجية الإسلامية" بوصفها محوراً أساسياً في "الأزمة الفكرية" التي تعاني الأمة منها، وحين يؤكد المشروع ضرورة تضافر الجهود اللازمة لبنائها وبلورتها، بوصفها قاعدة أساسية في المشروع الحضاري الإسلامي، الذي تحاول الأمة بناءه، حين يتم ذلك ينصرف الذهن إلى أدبيات المنهجية، وبحوثها، وإلى المظانّ التي يتوقع أن يجد فيها هذه الأدبيات. وعند التحقيق نجد ضعفاً كبيراً في التأليف والكتابة في مجال المنهج بوصفه حقلاً معرفياً، ونجد أنَّ ميادين التأسيس المنهجي والرؤية النظرية في المنهج غير مطروقة في الدائرة الإسلامية بصورة كافية، وأنَّ القليل المتوفر من الأدبيات في هذا الموضوع محدود في التنبيه على إشكالية المنهج، وأهمية إعمال النظرة المنهجية والرؤية المنهجية والقراءة المنهجية... إلخ. وقلّما نجد ممارسة منهجية في المجالات المعرفية المختلفة يقوم بها أهل الاختصاص في هذه المجالات.

وفي الفقرات الآتية استعراض سريع لآراء عدد من المفكرين والعلماء المسلمين المعاصرين بخصوص أهمية البحث في المنهجية الإسلامية. ومن السهل نقد اختيارنا للعلماء الذين سنكتب عنهم، واختيارنا لبعض كتاباتهم دون

(20) مقدادي، فؤاد كاظم. "مقولات في فهم الخطاب الثقافي التغريبي"، رسالة الثقلين، س11، ع41، 2002، ص4-14.

غيرها؛ إذ من المتعذر -في فصل من كتاب- الحديث عن عدد كبير من العلماء، ورصد كلامهم عن المنهجية أو تحليل كتاباتهم للكشف عن طريق ممارستهم لها. وحسبنا في هذا الفصل أن نعزز هدف الكتاب بتأكيد نوع من الوعي المنهجي الذي يروم التأسيس لحركة الإصلاح الفكري الإسلامي المعاصر.

ومن الواجب أيضاً أن نؤكد أن هذا الاختيار لا يعني التقليل من أهمية ما أنتجه كثير من المفكرين المسلمين المعاصرين، في دعم التوجهات الإصلاحية المنهجية في الفكر الإسلامي المعاصر، وفي الوقت نفسه لا يعني ذلك التقليل من خطورة التوجهات المنهجية الهدامة التي حاولت إرساء قطيعة مع أصول الدين، وتراث الأمة، التي مارسها العديد من المفكرين المعاصرين، تحت عناوين مختلفة مثل: التفكيك، والتأويل، والعلمانية، والحداثة، وما بعد الحداثة.[21]

قضايا للبحث:

- ابحث في الشبكة العالمية للمعلومات عن (خمس) دراسات (أكاديمية أو مهنية) استهدفت بناء المنهجية الإسلامية المنشودة، أو رصدت الجهود المنهجية لبعض الكتاب والعلماء المسلمين.
- ابحث في الشبكة العالمية للمعلومات عن (خمس) دراسات (أكاديمية أو مهنية) استهدفت التحليل النقدي للتوجهات المنهجية الهدامة.

---

(21) تؤكد ملاحظات المؤلف في هذا المقام أهمية إجراء دراسات علمية متخصصة في الممارسات المنهجية التي تُعد نماذج للتوجهات المنهجية المنشودة عند بعض المفكرين المسلمين، ودراسات أخرى متخصصة في الممارسات المنهجية الوضعية التي تستهدف تفكيك البنية الدينية الإسلامية، وإجراء إصلاح ديني في الإسلام، على نمط ما تم للمسيحية في أوروبا. انظر مثلاً من النوع الأول:
- أبو حليوه، إبراهيم سليم. طه جابر العلواني: **تجليات التجديد في مشروعه الفكري**، بيروت: مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، 2011م. وانظر مثلاً على النوع الثاني:
- عبد القادر محمد مرزاق. **مشروع أدونيس الفكري والإبداعي: رؤية معرفية**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2008م.

2. نماذج من وعي الفكر الإسلامي المعاصر على قضية المنهجية

أ. إسماعيل الفاروقي

قضية المنهجية عند إسماعيل الفاروقي قضية مركزية في مشروع إسلامية المعرفة. وينطلق إسماعيل الفاروقي(22) في توضيحه لمسألة المنهجية من تحديد طبيعة الجهد اللازم لإعادة بناء الأمة المسلمة ولتمكينها من أداء الأمانة، على اعتبار أنَّ الأمة تعاني من انحراف خطير يتهددها، ويلزم تطوير علاج لأزمتها، ولتمكينها من ثَمّ من تحمل مسؤولية قيادةِ العالم. ولا يرى الفاروقي أدنى شك في أن منبع داء الأمة ومحوره هو النظام التعليمي السائد الذي حرص الاستعمار والحكومات الوطنية بعد الاستقلال على تكريسه. هذا النظام يقوم على ازدواجية بين تعليم عام علماني يعدّ نسخة مشوهة عما عند الغربيين، يفتقد فيه المتعلمون منهج التفكير الإسلامي، وتغيب الرؤية الإسلامية عن محتوياته، وهو النظام المسؤول عن تخريج قيادات المجتمع؛ وتعليم إسلامي تقليدي يفتقد الاحتكاك بالواقع، ودَوْر خريجيه دور محدود لا يمكن أن ينافس دور خريجي النظام العام العلماني.(23)

إنّ علاج أزمة الأمة في نظر الفاروقي يبدأ من ضرورة توحيد نظامي التعليم في نظام واحد، يغرس الرؤية الإسلامية، ويكشف عن طبيعة الحضارة الإسلامية وخصائصها، ويعيد صياغة كل المعارف الحديثة في مناهج التدريس من منظور إسلامي، ويمكّن الأمة من بناء معرفة إسلامية معاصرة، تجمع الوحي والعقل،

---

(22) نالت هذه القضية موقعاً محورياً في الورقة التي قدمها المرحوم الفاروقي للمؤتمر العالمي الثاني لإسلامية المعرفة في باكستان عام 1982م. مع العلم بأن هذه الورقة كانت عملاً مشتركاً بين المرحوم الفاروقي وعبد الحميد أبو سليمان. وهي الورقة التي أصبحت فيما بعد أساساً للوثيقة الرئيسة لعمل المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ونشرت تحت عنوان: "إسلامية المعرفة: المبادئ العامة وخطة العمل".

(23) Al-Faruqi, Ismail. Islamization of Knowledge: Problems, Principles and Prospectives. In: *Islam: Source and Purpose of Knowledge*. (Proceedings of Selected Papers of the Second Conference on Islamization of Knowledge, Pakistan, 1982.) Herndon, VA: IIIT, 1988, pp. 15-63.

وتوحد الفكر والفعل، وتقود إلى عمران الدنيا ونعيم الآخرة. فهو نظام تعليمي توحيدي بكل ما في الكلمة من معنى.

> قضية للنقاش:
>
> الكلام عن ضرورة توحيد نظامي التعليم الإسلامي التقليدي والعلماني المعاصر كلام كثير، ومتكرر، والسؤال الأهم هو: كيف يمكن أن يتم ذلك؟!

ومن هنا فإن المنهجية المطلوبة لهذا الغرض لا يمكن أن تُستمد من المنهجية الغربية السائدة، وكذلك فإن المنهجية الإسلامية التقليدية الموروثة عاجزة عن تحقيق ذلك. ويتوسع الفاروقي في بيان عجز المنهجية الإسلامية الموروثة، فيلاحظ أنَّ الأمة الإسلامية افتقدت منهجيتها التوحيدية التي بنت المجتمع المسلم والحضارة الإسلامية على أساسها. وقد افتقدت الأمة هذه المنهجية بعد أن أصابها ما أصابها من الكوارث والتدمير، إلى الحد الذي فقدت فيه القياداتُ العلمية ثقتَها بقدرتها على صيانة الشخصية الإسلامية، واكتفت بالتمسك بظاهر نصوص الشريعة دون فهم المقاصد، وإغلاق باب الاجتهاد، واعتبار كل تجديد في تراث السلف بدعة مذمومة.

تم ذلك في الوقت الذي كان فيه الغرب في مرحلة الصعود في مجالات القوة والتصنيع والاكتشاف والتوسع الاستعماري، فسيطر على معظم العالم الإسلامي، حتى واجه دولة الخلافة وقضى عليها، وقسم ما بقي من بلدان المسلمين. وتحت تأثير الجهل والتخلف والضغط الاستعماري حاول زعماء المواقع الكبرى في العالم الإسلامي يومذاك في تركيا ومصر والهند إقامة نهضة على أسس غربية، أملاً في أن تدبّ في الأمة روح الحياة، فلم ينجح التغريب إلا في سلخ طوائف من الأمة عن إسلامها في بعض البلدان، وتمزق بلدان أخرى بين النظام الغربي العلماني والنظام الإسلامي التقليدي.[24]

وهكذا تجد الأمة نفسها اليوم في نظر الفاروقي بين منهجيتين: منهجية غربية علمانية غير قادرة على إحياء الأمة وإصلاحها، ومنهجية إسلامية تقليدية لا تقل

(24) Ibid., p. 33.

عجزاً هي الأخرى عن إصلاح واقع الأمة. وقد لخص الفاروقي أسباب عجز المنهجية التقليدية في وجهين:

الأول، أنها تحصر مفهوم الاجتهاد في مجال الفقه، وتحصر معنى الفقه في الأحكام والتشريعات القانونية التي عرفتها المذاهب الإسلامية، وقد تم تجاوز المعنى القرآني الواسع لمصطلح الفقه الذي فهمه فقهاء الإسلام العظام، ذلك الفهم الذي يشمل الإدراك والوصول إلى العلم والمعرفة، وتحديد المبادئ الأساسية للفهم الأساسي للحياة والواقع، وبذلك انحصر فقهاء اليوم في الإفتاء بالحل والحرمة إلى الحد الذي أصبحوا عاجزين فيه عن الاضطلاع بالمسؤوليات التي نهض بها العلماء الأولون.

أما الوجه الثاني لعجز المنهجية التقليدية، فهو حب الاغتراب في الدنيا وإهمال شأنها وتركها للطغاة والمستبدين والفاسدين والتحليق في المثاليات الصوفية. صحيح أن التصوف بقي المصدر الوحيد المفتوح في فترة الجمود على التراث، وأسهم بما يوفره من تزكية نفسية وروحية في حماية الهوية والإشباع الروحي، والتأثير بالقدوة الحسنة لجذب الكثير من الشعوب إلى الإسلام، فضلاً عن أثره في بعض الفترات في إثارة حوافز الجهاد ومواجهة الأعداء، لكن هذا المصدر تجمد أيضاً، وأصبح يدعو إلى منهجية انعزالية تقوم على أساس حدسي خالص، وتجربة ذاتية كرست الغربة بين العقل والوحي.

وينتهي الأمر بالفاروقي بالدعوة إلى منهجية جديدة لا قدرة للفقهاء التقليديين حتى على تصورها؛ منهجية يتم استمدادها من فهم جديد لطبيعة الأصول في الإسلام، ليس بوصفها أصولاً تقليدية للفقه بمعناه التقليدي، وإنما بوصفها مصادر المعرفة الإسلامية.[25]

من هنا كانت دعوة الفاروقي إلى أسلمة المعرفة بوصفها أساساً ضرورياً لإزالة الثنائية في النظام التعليمي، وإزالة الثنائية في حياة الأمة، وتجاوز أسباب العجز في المنهجية التقليدية. وقد حدد الفاروقي ملامح متعددة لهذه المنهجية،

(25) Ibid., p. 35.

ولكنها تدور في مجملها على مبادئ التوحيد في التصور الإسلامي، فهي منهجية توحيدية تقوم على أساس وحدة الخالق، ووحدة الخلق، ووحدة المعرفة، ووحدة الحياة، ووحدة الإنسانية.(26)

ب. عبد الحميد أبو سليمان

أبو سليمان واحد من القلائل الذين كان لهم إسهام كبير في لفت الانتباه إلى القضية المنهجية في الفكر الإسلامي المعاصر وأهمية التفكير المنهجي، وذلك عن طريق المؤسسات التي أسهم في إنشائها وإدارة نشاطاتها وبرامجها لخدمة قضية المنهجية، وعن طريق ما كتب ونشر عنها، حتى إن المتابع لما يكتبه أبو سليمان أو يتحدث به ليجد لفظ المنهج والمنهجية يكاد يتكرر في كل فقرة من حديثه. (27)

وفي مواجهة الذين يقولون إنَّ لفظ الإسلامية لا يلحق بالمنهجية، باعتبار أن المنهجية أداة موضوعية مستقلة عن ثقافة الباحث وموضوعات بحثه، يعتقد عبد الحميد أبو سليمان بوجود منهجية إسلامية متميزة عن منهجيات الأمم والحضارات الأخرى. ولكنَّه يرى أنَّ هذه المنهجية ليست نصَّاً منزلاً يقف الإنسان فيه موقف المتلقي، وإنَّما هو جهد إنساني لفهم التفاعل المطلوب بين توجيهات النص وقضايا الواقع، بهدف تحقيق غايات الدين ومقاصده. وأنَّ هذه المنهجية في حالة نموّ وتطوّر لتستجيب باستمرار لمستجدات الواقع وتحدياته.

فمفهوم المنهج، ومسارات تطوره، ونجاحاته الأولى، وإخفاقاته التالية، أمور تحتاج إلى دراسة ونظر. وسيجد أبو سليمان مثلاً أنّ المنهج الإسلامي الذي تم تطويره وتطبيقه في المراحل المبكرة من حياة الأمة المسلمة، وتمثل في تكامل مصادر المعرفة: الوحي والكون، وتحرير العقل الإنساني وإطلاق طاقاته، كان

---

(26) Ibid., p.38-52.

(27) لا تبتعد رؤية أبو سليمان عن رؤية الفاروقي كثيراً لمسألة المنهجية في الفكر الإسلامي، فالرجلان ترافقا في إنشاء جمعية العلماء الاجتماعيين المسلمين في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1972م، وفي إنشاء المعهد العالمي للفكر الإسلامي عام 1981م، وتبادلا موقع الرئيس والمدير في هذا المعهد.

أساساً كافياً لبناء دعائم الحضارة الإسلامية، وأعطى أمم العالم دفعة حضارية في جميع المجالات. إلا أن ذلك المنهج التقليدي وقف قاصراً عن حلّ عدد من الإشكالات المتعلقة بفهم النص، كما هو الحال في مسألة النسخ في القرآن، أو المتعلقة ببعض المعاملات المالية والاقتصادية كمسألة الربا. والسبب في توقف فاعلية ذلك المنهج في رأي "أبو سليمان" هو المشكلات المبكرة التي طرأت على واقع الحياة السياسية والاجتماعية في المجتمع الإسلامي؛ إذ استبد السلطان بالإدارة العامة والسياسة، وتراجع العلماء أو أجبروا على التراجع عن المواقف والقضايا العامة للأمة، ليشتغلوا بالفقه وقضايا الفكر المعزول عن الفعل في الواقع؛ فكانت نتيجة ذلك الاقتصار على المتابعة والتقليد وتوقف إبداع العقل.

وربما اكتفى أبو سليمان بالقليل من الكتابات عن المنهجية الإسلامية بوصفها موضوعاً للبحث، لكنه يؤكد في كل ما يكتبه، ويتحدث فيه، ضرورة تطوير المنهجية العلمية الإسلامية، وتفعيلها في استعادة الرؤية الحضارية الإعمارية القرآنية. ويؤكد كذلك أن إصلاح الفكر الإسلامي الذي يدعو إليه، هو في الأساس قضية منهجية، حتى لا تأتي الجهود الفكرية الإسلامية بصورة عشوائية، على غير منهج علمي منضبط. وكثيراً ما يستدرك أبو سليمان -كما يفعل الفاروقي- على ما يسميانه "المنهجية التقليدية" التي طورها الفقهاء والمتكلمون في وقت مبكر، ثم لم يتم تطويرها فيما بعد؛ فكان هذا سبباً في تخلف المجتمع والأمة.

وللمنهجية الإسلامية عند أبي سليمان أركان أساسية أهمها: فهم النصوص على أساس مقاصد الدين، والجمع بين جميع النصوص التي تختص بموضوع البحث، وفهمها في الإطار الزماني والمكاني لها، لاستلهام حكمة تنزيلها على الواقع المعاصر. وهو يمارس هذه المنهجية التي يدعو إليها، لا سيّما في تعامله مع النصوص سواءً في مجالات الفكر الاقتصادي أو العلاقات الدولية، أو العلوم النفسية والتربوية، ويؤكد أن هذه الممارسة كانت تقوده في كثير من الأحيان إلى نتائج لم يكن يتوقعها.

ج. طه جابر العلواني

يظهر الموقع المركزي لـ"قضية المنهج والمنهجية" في كتابات العلواني بصورة واضحة، والمقام لا تحتمل تتبع ذلك والتدليل عليه. وتكفي في هذا المقام الإشارة إلى فكرة المحاور الأربعة لمشروع إصلاح الفكري الإسلامي التي ضمَّنها ورقة العمل التي قدَّمها عام 1989م للندوة الأولى لمستشاري المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

قضايا للنقاش:

- كيف تمثلت فكرة التكامل بين مصدري المعرفة (الوحي والكون) في المراحل المبكرة في تاريخ الإسلام؟
- وكيف أسهم هذا التكامل في بناء منهجية إسلامية قادرة على حل مستجدات القضايا في ذلك العهد؟

وقد جعل المحور الأول من هذه المحاور هو المنهج أما المحاور الثلاثة الأخرى فهي: الفكر، والتربية والثقافة، وأخيراً المدنية والعمران.[28] ثم طور فكرته عن المحاور فيما بعد لتصبح ستة محاور أولها بناء الرؤية الكونية الإسلامية، والمحور الثاني بناء المنهجية الإسلامية، وجَعَلَ المحاورَ الأربعة الباقية هي ميدان عملِ هذه المنهجية المنشودة: القرآن الكريم، والسنة النبوية، والتراث الإسلامي، والتراث الإنساني المعاصر.[29]

---

(28) العلواني: طه جابر. **إصلاح الفكر الإسلامي بين القدرات والإمكان**، ورقة عمل، ط2، 1994م، ص59.

(29) تردد ذكر هذه المحاور الستة في محاضرات العلواني وكتاباته، ولعلني سمعتها منه مفصلة أول مرة عند قيامي بالإشراف على طباعة المرجع السابق عام 1994م، عندما اقترحت عليه التوسع في بيان ذلك، لكن التناول التفصيلي للمحاور الستة ووضعها موضع التدريب كان في الدورة التي نظمها المعهد العالمي للفكر الإسلامي في جامعة الجزيرة بالسودان في ديسمبر 1995م. انظر:

- العلواني، طه جابر. **الجمع بين القراءتين قراءة الوحي وقراءة الكون**، القاهرة: دار الشروق الدولية، 2006م، ص59-66. حيث يقول: "إن هذه المهمة (مهمة الجمع بين القراءتين) لا يستطيع النهوض بها إلا من أوتي القرآن وحظاً من العلوم والمعارف كافياً لاكتشاف ذلك التداخل المنهجي بين القرآن والكون والإنسان. ولذلك أرسيت قواعد المنهج القرآني على الدعائم التالية..." ثم يبدأ بشرح الدعائم أو المحاور الستة المشار إليها.

ثم أخذ العلواني يؤكد في الكتابات اللاحقة ضرورة التأسيس المنهجي انطلاقاً من القرآن الكريم لبناء ما يسميه "المنهجية الكونية القرآنية"، فهو يرى أنّ: "مفهوم المنهاج القرآني أهم المفاهيم القرآنية بعد التوحيد. ولذلك لا ينبغي أن تكون آية سورة المائدة هي المنبع الوحيد لصياغة المفهوم قرآنياً، بل ينبغي قراءة جميع الآيات التي أوردت شبكة من المفاهيم الفرعية والمصطلحات القرآنية التي أحاطت بمفهوم المنهاج... ومنها... الصراط المستقيم والسبيل... والهدى والنور والاتباع والاقتداء والشفاء والأسوة الحسنة والطريق..."[30] وبمثل هذا الجمع بين اللفظ القرآني: "المنهاج" والألفاظ المرتبطة به المشار إليها، يكون معنى المنهاج: الطريق البيِّن المستقيم بارز المعالم، واضح البداية والنهاية، و"أنّ سالك هذا الطريق أو ناهجه يستطيع الاطمئنان إلى أنه بالغ الغاية وواصل إلى المراد، ومدرك للبغية، ولذلك قرن الله سبحانه وتعالى المنهاج بالشرعة، فهناك شرعة يريدها الناس ويحتاجون إليها، بحثاً عن الاستقامة في تنظيم حياة الخلق، تحقيقاً لمهام الاستخلاف، وفقاً لشرعة الحق، وتحقيق العدل فيهم، وذلك ما لا يتحقق إلا بمنهاج واضح بيِّن... كما يستلزم أن يكون "المنهاج" ضابطاً صارماً للفهم والوعي، وإدراك المقاصد والغايات، وضبط السلوك والاتّباع وسلوك سبيل الهداية..."[31]

ويرى العلواني أن "المنهجية العلمية" المعاصرة، و"العقل العلمي" المعاصر هما "مرحلة متقدمة باتجاه المنهجية الكونية، وتلك المنهجية الكونية لا مصدر لها إلا القرآن وحده؛ لأنَّه -وحده- الكتاب الكوني الذي يستطيع أن يستوعب المنهجية العلمية، ويقوم بتنقيتها وترقيتها، ووضعها باتجاه المنهجية الكونية. وهو -وحده- الذي يستوعب "المنهج العلمي" ويستطيع أن يقوم بتنقيته وترقيته وإخراجه من أزمته وإطلاقه، ويحميه من تهديدات ومخاطر النسبية والاحتمالية والنهايات..."[32]

(30) العلواني، طه جابر. **معالم في المنهج القرآني**، القاهرة: دار السلام، 2010م، ص68.
(31) المرجع السابق، ص69.
(32) المرجع السابق، ص77.

ولذلك يؤكد العلواني ضرورة الكشف عن "منطق القرآن الكريم" و"المنهجية الكونية القرآنية"، وهي منهجية متميزة بمجموعة من المحددات يسميها "المحددات المنهجية القرآنية"، ويفصّل القول في ثلاثة منها هي: التوحيد بوصفه محور الرؤية الكلية القرآنية، والجمع بين القراءتين، والوحدة البنائية للقرآن الكريم والاستيعاب الكوني. ثم نجد العلواني يربط بين هذه المحددات المنهجية القرآنية الثلاثة بما يمكن أن نعدّه تأسيساً لمنهجية التكامل المعرفي التي ندعو إليها حين يوضّح: "أن القرآن المجيد كتاب واحد في بنائه و"وحدته العضوية"، وكل مفردة من مفرداته محفوظة بهذه "الوحدة البنائية"، وأن "الجمع بين القراءتين" أهم خطوة منهجية، وأبرز محدد منهاجي يساعد على كشف وتحديد بقية المحددات المنهجية القرآنية."[33]

ويؤكد العلواني أن تدبُّره الذي لم ينقطع عن آية الشرعة والمنهاج ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾[المائدة: 48] قد جعله يطور فهمه للدلالة القرآنية للمنهاج، فقد كان يتبنّى ما ذهب إليه ابن عباس، ثم الشافعي، وغيره من المفسرين، من أنّ المنهاج هو السنة النبوية التي بيّنت للناس كيفية تطبيق القرآن، ثم مال إلى أنَّ المراد بالمنهاج جملة "علم أصول الفقه." لكنه يرى الآن: (1431هـ-2010م) "أنَّ القرآن المجيد كما اشتمل على الشريعة بتفاصيلها، فقد اشتمل على المنهج بمحدِّداته -كلِّها- وأنّ الله -تبارك وتعالى- كما أكمل لنا الدين، وأتمَّ علينا النعمة، وفصّل لنا الشريعة، فقد أودع كتابه "المنهاج" القادر على التصديق على سائر ما وصلت إليه البشرية من مناهج والهيمنة عليها... و... الفهم البشري يحتاج ليرتقي إلى آفاق القرآن، ويعرج إليها... إلى مقدمة تنبثق من السقف المعرفي الذي يعيش الباحث فيه، ومن مستوى تطور مناهج الفكر الإنساني والمستوى العقلي البشري، والمرحلة العقلية التي تعيشها البشرية؛ لأن سؤال الأزمة، وتكييف الإشكالية يتوقف على ذلك، أما الجواب فيقدمه القرآن الكريم بذات المستوى، ويتكشّف مكنونه عنه وفقاً للسقف المعرفي القائم."

و"إن الأمل كبير -بعد أن ينتشر الوعي بالمنهج وعليه- أن يتمكن المتعاملون مع العلوم والمعارف النقلية خاصة من عمليات المراجعة لها، وممارسة النقد في

(33) المرجع السابق، ص82-89.

قضاياها التي تفتقر إلى ذلك، وذلك في هدى ونور المحددات المنهجية القرآنية. ونحن على ثقة بأن ذلك الاتجاه المنهجي هو الذي سيعيد إلى هذه العلوم والمعارف حيويتها، وفاعليتها، ويجعلها قابلة لتصديق القرآن عليها، وهيمنته، وتحقيق ما كان هدفاً لكثير من الأئمة المتقدمين والعلماء الربانيين من (إحياء علوم الدين)."

ومع ذلك فإنَّ العلواني لا ينسى أن يذكِّر في النهاية "أن المنهج لا تستقر قضاياه ولا تكتمل أدواته ووسائله إلا بعد أن يجري تداوله، وتنضجه حوارات العلماء ومداولاتهم، ويجرب فيما وضع له..." ويدعو العلماء المتخصصين في فروع العلم المختلفة "إلى الكشف عن "منهجية القرآن المعرفية" حتى تنعم الأمة ببلورة قواعد هذا المنهج ومعالجة مشكلات "الأسرة الإنسانية" به، فالقرآن كريم لا يتوقف عطاؤه، ولا تنقضي عجائبه."[34]

د. طه عبد الرحمن

أشار طه عبد الرحمن منذ وقت مبكر في ممارسته العلمية إلى أن الأمة تعاني من "نقص منهجي خطير"؛ إذ لا يتوفر لكثير ممن يتصدى لتجديد النظر في مناهج الإسلام من القدرات القدر الذي كان يتحلى به المتكلمون في التاريخ الإسلامي من ضبط المناهج العقلية والأخذ بالقويم من الأدلة المنطقية. وهو يرى أنّه لا مجال لإنكار فضل المتكلمين في مواجهة التيارات الاعتقادية غير الإسلامية والاتجاهات الفلسفية القائمة على العقلانية والدهرية، من حيث إنّ علم الكلام قد جمع إلى موضوعه الذي هو أصول العقائد الإسلامية مناهج نظرية وتناظرية. ولهذا فإنه يدعو إلى استعادة الأمة لطاقتها الإبداعية في الإنتاج الفكري الكلامي لمواجهة النزعات المادية والتاريخية التي تطغى على العالم المعاصر. ومن ثَمّ لا بد من استكمال العدّة المنهجية اللازمة.[35]

(34) المرجع السابق، ص148-150.

(35) عبد الرحمن، طه. "في تقويم المنهجية المنطقية لعلم الكلام من خلال مسألة المماثلة في الخطاب الكلامي" في: **المنهجية الإسلامية والعلوم النفسية والتربوية**، تحرير: الطيب زين العابدين: هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي. ط1، 1992م، مج2، ص203-243.

يأخذ طه عبد الرحمن على كثير من الباحثين اشتغالهم بالتراث الإسلامي؛ دراسة وتقويماً، مستخدمين منهجية منقولة من سياق ثقافي آخر. ويرى أنَّ الأوْلى بهم أن يقتبسوا المنهجية التي أنتجتها الممارسة الثقافية نفسها، التي يمكن استعادتها نتيجة اتّباع مجموعة من المبادئ النظرية والعملية، من أهمّها تحصيل معرفة شاملة بمناهج المتقدمين من علماء الإسلام ومفكريهم في مختلف العلوم، مع تحصيل معرفة كافية بالمناهج الحديثة التي تمكن الباحث من تجاوز طور التقليد واقتباس النظريات إلى طور الاجتهاد في اصطناع المناهج ووضع النظريات.(36)

وهو يصف منهجيته في الحوار مع هؤلاء الباحثين ومناظرتهم بأنها: "منهجية تحتية، وهي منهجية المناظرة باعتبارها الممارسة الحوارية التي اختص به المسلمون، والتي جعلنا منها موضعنا المتميز الذي ننظر فيه ونحلله ونقومه؛ ثم "منهجية فوقية"، وهي المنهجية التي توسلنا بها في تحقيق هذا النظر والتحليل والتقويم،"(37) وأنه يستمد وسائله المنهجية ومفاهيمه النظرية من عِلْمين دقيقين عرفا منذ زمن يسير "انقلاباً" في أدواتهما ومبادئهما ومضمونهما: وهما اللسانيات، والمنطق، مع تأكيده أهمية مناهج المتكلمين المسلمين والنظر "فيما أصابوا فيه، حتى يتسنى لنا الاستفادة منه في تقدير "الطاقة الإبداعية" في إنتاجهم."(38) ويمارس منهجيته في المناظرة الكلامية هذه، للقيام بتحليل نقدي رصين، لفكرة "نقد العقل العربي" الذي يتصف بالبيان عند محمد عابد الجابري، ولفكرة "نقد العقل الإسلامي" الذي يتصف بالشرعانية عند محمد أركون.(39)

لقد انشغل الدكتور طه عبد الرحمن في كثير مما كتب في مناقشة محمد عابد الجابري في منهجيته في تقويم التراث الإسلامي، وميّز بين "تقويم تفاضلي" يمارسه الجابري، عَمِلَ طه عبد الرحمن على إبطاله، و"تقويم تكاملي" تبنّاه، لكنه

(36) عبد الرحمن، طه. **تجديد المنهج في تقويم التراث**، بيروت: المركز الثقافي العربي، 1994م، ص19-20.

(37) عبد الرحمن، طه. **في أصول الحوار وتجديد علم الكلام**، بيروت: المركز الثقافي العربي، ط2، 2000م، ص4.

(38) المرجع السابق، ص71.

(39) المرجع السابق، ص145-158.

أراد من القارئ أن يقف على المنهجية المتبعة في تحصيل الممارسة التراثية، وحدد عدداً من وجوه الممارسة الحية للمنهاج التراثي، منها: وضع المفاهيم، وإنشاء التعاريف، وصوغ الدعاوى، وتقرير القواعد، وتحرير الأدلة، أو إيراداً لاعتراضات، ومن ثم لم يكن عمله "مجرد خطاب نظري في المنهاج التراثي،"[40] وإنَّما سلك "في تقويم التراث منهجية تستمد أوصافها الجوهرية من المبادئ التي قامت عليها الممارسة التراثية الإسلامية العربية، فكانت في مقصدها منهجية آلية لا مضمونية،... ومنهجية عملية لا مجردة،... وأخيراً منهجية اعتراضية لا عرضية،... وأثمرت هذه المنهجية الآلية في مقصدها، والعملية في منطلقها والاعراضية في مسلكها عشر نتائج مدلَّله، نهض بعضها بالمعارضة، وقام بعضها الآخر بواجب التأسيس. أما النتائج المعارضة فقد اختصت بالكشف عن آفات النظرة التجريئية إلى التراث... أما النتائج المؤسسة فقد اختصت بالكشف عن فوائد النظرة التكاملية إلى التراث، وانقسمت إلى قسمين: أحدهما النتائج المتعلقة بالتكامل التداخلي، والثاني النتائج المتعلقة بالتكامل التقريبي."[41]

وطه عبد الرحمن فيلسوف معاصر، وجد معظم من ينتسبون إلى الفلسفة من الباحثين العرب، تلاميذ مقلدين لفلاسفة الغرب بحجة الانخراط في الحداثة العالمية "انظر إلى المتفلسفة العرب المعاصرين "يؤولون" إذا أوّل غيرهم، و"يحفرون" إذا حفر، و"يفككون" إذا فكك..."، ونظر فيما "آلت إليه هذه الأمة من سوء التفلسف" فدفعه ذلك إلى "الوقوف على أسرار القول الفلسفي عند أهله المجتهدين" وذلك بطريق العلم، فنظر "في الفلسفة كما ينظر العالم في الظاهرة رصداً ووصفاً وشرحاً" سالكاً في ذلك "طريقاً" على خلاف المشهور من أن الفلسفة قول فحسب، "بل هو قول مزدوج بالفعل، وخطاب مزدوج بالسلوك،" وسمّى هذا الطريق باسم "فقه الفلسفة" وأخرج حتى الآن أول جزأين من فقه الفلسفة، وهو يسعى إلى استكمال هذا المشروع، في أجزاء أخرى. وهو يرى يستهدف في مشروعه هذا تحقيق "التحرير للقول الفلسفي"، "هو أن تَستبدِل

(40) عبد الرحمن، طه. **تجديد المنهج في تقويم التراث**، بيروت: المركز الثقافي العربي، 1994م، ص13.

(41) المرجع السابق، ص421.

مكان قيد هو عبارة عن تسجيل لمنقول فلسفي لا يورِّثك إلا التبعية لغيرك، قيداً هو عبارة عن تسجيل لمأصول فلسفي يورِّثك الاستقلال برأيك؛ أي أن تخرج من تقييد هو اتباع وتقليد إلى تقييد هو اجتهاد وتجديد." ذلك أن "الفيلسوف لا يكون إلا حراً طليقاً ولو وضعوا في عنقه الأغلال وعلى فهمه الأقفال."[42]

وقد تميز منهج طه عبد الرحمن في تحرير القول الفلسفي، وممارسة فقه الفلسفة بإعادة الاعتبار للألفاظ القرآنية -التي هجرها المقلدون من مدَّعِي الفلسفة- وبنى على دلالاتها مفاهيم ومصطلحات، شكَّلت في مجموعها ما سماه أدوات في "المصنع المفهومي" الذي يمتلك أركانه وآلياته ونماذجه الخاصة به. ولكنه بسط ذلك بصورة من الشرح والتفصيل ليطلع القارئ "على العمليات التقنية التي يقوم بها (الفيلسوف) في تصنيع وتشغيل مصطلحاته ومفاهيمه، منتجاً خطاباً فكرياً متميزاً ومستقلاً، فيه من تشقيق الأقوال بقدر ما فيه من توليد الآراء." ثم خلص إلى دعوة القارئ إلى أن ينزع عن نفسه إسار التقليد ويخوض في بحر التجديد، ولا ينشغل بما يقوله المقلد من الشكوى والتحسر "من تعذر الإبداع في إنتاجنا الفلسفي، عائداً بالسخط على أوضاعنا واللوم على أفهامنا، من دون أن يدلنا، لا من قريب ولا من بعيد، على الكيفية العملية للبلوغ إليه... فلما اهتدينا... إلى ما نظن أنه أقرب إلى هذه الكيفية العملية... وتكلمنا نحن، على قدر طاقتنا من الدقة، في سبل الإبداع الفلسفي الممكنة، صار هذا المقلد يدعونا إلى التخلي عن السعي إلى هذا الإبداع وإلى الاكتفاء بالتحصيل من فلاسفة الغرب، وتلقين أقوالهم وأفكارهم إلى النشء منا، خارجاً من حالة التباكي على فقد الإبداع إلى حال محاربة طلب الإبداع."[43]

لا يكتفي طه عبد الرحمن بالحديث عن أهمية المنهجية، ولكنه يمارسها، ثم يفصِّل القول في منطلقاتها الفكرية وخطواتها وإجراءاتها العملية، ويدعو القارئ إلى أن ينهج سبيلها.

---

(42) عبد الرحمن، طه. **القول الفلسفي كتاب المفهوم والتأثيل (فقه الفلسفة 2)**، بيروت: المركز الثقافي العربي، 1999م، ص12-17.

(43) المرجع السابق، ص429-433.

هـ. أحمد الريسوني

عُرفت مكانة الريسوني في أكثر من مجال، وعرف بالتفكير المنهجي في هذه المجالات جميعها. وهو في المجال العلمي عالم من علماء أصول الفقه، مهتم بموضوع التجديد في علم الأصول، وفي مقاصد الشريعة على وجه الخصوص. وهو يرى أنّ الفكر المنهجي الإسلامي قد ارتبط بعلم الكلام ارتباطاً وثيقاً، ولم يكن ذلك خيراً كله؛ فإنَّ إحدى المشكلات التي وقع فيها الفكر الإسلامي القديم هو هذا الارتباط، وما تولّد عنه من تشعبات وتأثيرات، وغَفَل في المقابل عن المقاصد مضموناً ومنهجاً، ولا بد للفكر الإسلامي الحديث حالاً واستقبالاً من أن يستفيد من المقاصد والمنهج المقاصدي.[44]

ويذكر الريسوني جملة من مسوغات الاهتمام بالمقاصد، منها أن التفكير المقاصدي هو تفكير منهجي في الأساس: "فالمقاصد بأسسها ومراميها، وبكلياتها مع جزئياتها، وبأقسامها ومراتبها، وبمسالكها ووسائلها، تشكل منهجاً متميزاً للفكر والنظر، والتحليل والتقويم، والاستنتاج والتركيب."[45] وإذا استقامت مناهج التفكير على أساس المقاصد فإن الفكر سيكون فكراً قاصداً يحدِّد مقصوده، ومن ثمّ تتحدد أولويته ومشروعيته، وبالتالي جدوى المضيِّ في أمره. وتتعزز ضرورة الاهتمام بهذه المناهج من ملاحظتنا أنَّ كثيراً من المفكرين والمنظِّرين يفتقدون العقلية الترتيبية التي توضّح أولوية المصالح والمفاسد في الشؤون كافة، كما يفتقدون العقلية التركيبية التي تستقري الجزئيات وتربط بينها لتصل إلى القضايا الكلية. والمنهج المقاصدي يوفر العقلية الترتيبية والعقلية التركيبية معاً؛ فالمقاصد تقوم على الاستقراء والتركيب مثلما تقوم على المفاضلة والترتيب، "والاستقراء هو أرقى المناهج، والمعارف الاستقرائية الكلية هي أرقى المعارف وأقواها."[46]

(44) الريسوني، أحمد. **الفكر المقاصدي: قواعده وفوائده**، الدار البيضاء: سبريس، 1999م. (سلسلة كتاب الجيب رقم 9 التي تصدر عن جريدة الزمن بالمغرب)

(45) المرجع السابق، ص99.

(46) المرجع السابق، ص103

ومن الطبيعي أنَّ الاجتهاد الأصولي والمقاصدي يحتاج إلى قدر من التمكن العلمي، لكن هذا التمكن العلمي لا يُعدّ -عند الريسوني- كافياً لأن يجتهد في أي موضوع من الموضوعات، بل لا بد من أن يتوفر إضافة إليه "التزام منهجي." وعندما يكون الأمر أمر محاكمة علمية للأفكار والآراء، فلا بد من توفر "قواعد منهجية" متعارف عليها ومسلم بها في الجملة.[47] وعندما تتشعب الآراء والاجتهادات وتتخذ تصنيفات متفاوتة: مذهبية، أو جغرافية، أو فردية، أو كلامية، أو سياسية... وتتطور إلى نوع من الفوضى والتسيب، لا بد من أن يكون الحل "أكثر اتزاناً وعلمية: ذلك المنحى التقعيدي الأصولي المنهجي، وهو المنحى الذي أنضجه وتوَّجهُ الإمام محمد بن إدريس الشافعي."[48] لكن هذا التقعيد الأصولي المنهجي في مجال الاجتهاد والاستدلال الفقهي كان يمثل تشدداً وضبطاً لمعالجة الفوضى والتسيّب، و"كان من المفترض ومن المفيد -فيما يبدو اليوم- أن يتوقف أو يعتدل تيار الكبح والضبط الذي أسسه الشافعي، بعد أن أضفى على الاجتهاد والنظر قدراً ملائماً من التوازن والاتزان، غير أنّ هذا التيار استمر في منحاه وفي توجّهه نحو مزيد من الضبط والصرامة، حتى بدأ ينتقل من التقعيد إلى التعقيد، ثم وصل إلى وضع ما يشبه الآصار والأغلال على حركة الاجتهاد والنظر." لكن المدرسة الأصولية الشافعية، وإن تصدرت الفكر الأصولي، فإن المدارس الأصولية الأخرى: الحنفية، والمالكية، والظاهرية، كان لها إسهاماتها المعتبرة في محاورة علماء الشافعية، فضلاً عن أننا "نجد عدداً من الأصوليين والفقهاء عرفوا بتحررهم وتميز منهجهم وأسلوبهم في التأليف الأصولي أو في التطبيق الفقهي."[49]

وقد مارس الريسوني الالتزام المنهجي الذي يدعو إليه، وطبق القواعد المنهجية في مناقشته لعدد من القضايا الخاصة بالعلاقة بين النص والمصلحة، وضرب أمثلة على ذلك من مسائل الصيام في رمضان، وحجاب المرأة، وقطع

---

(47) الريسوني، أحمد، وباروت محمد جمال. **الاجتهاد: النص الواقع المصلحة**، سلسلة حوارات القرن، دمشق: دار الفكر، ط1، 2000م، ص20-25.

(48) المرجع السابق، ص154.

(49) المرجع السابق، ص147-150.

يد السارق. ومارس هذا الالتزام المنهجي في بحثه الفريد عن "نظرية التقريب والتغليب" التي كشف معالمها وأبرز أهميتها، وبيّن أنها إحدى النظريات الكبرى التي تتشكل منها المنظومة المنهجية الأصولية في الإسلام. وهي نظرية ينضوي تحتها وينبع منها عدد كبير من المبادئ والقواعد التي وجهت التفكير الإسلامي. وهي "آلة منهجية مكتملة وجاهزة للاستعمال في أمان واطمئنان." ومن أجل أن "يبرهن على فعالية هذه النظرية وعلى قيمتها الأصولية المنهجية، وعلى أنها أصل من أصول التشريع الإسلامي، والتفكير الإسلامي والتقويم الإسلامي، فقد عالج عدداً من القضايا والمباحث المستجدة في الفقه والأصول والتفسير والحديث، من خلال هذه النظرية."[50]

ويُعدُّ كتاب "الكليات الإسلامية للشريعة الإسلامية" للريسوني نموذجاً لمنهجية التفكير الشمولي التي يمارسها في بيان كمال الشريعة، وفي تحديد الأولويات الفكرية والدعوية، وفي تقوية الأسس التوحيدية الجامعة للأمة الإسلامية ومذاهبها وتياراتها المختلفة. فهو يقرر أنَّ هذه الكليات بفئاتها الأربع: العَقَدية والمقاصدية والخُلُقية والتشريعية، ترسم للعلماء، وترسم للأمة قواعد منهجية ترشدها إلى نقاط البدء واستقامة الطريق إلى الغاية. ومصدر هذه الكليات هو القرآن الكريم، فهو البداية، بل هو "بداية البداية، وآياته المحكمات الأمهات هي مصدر تلك الكليات، فعلينا أن نركِّز أنظارنا: أبصارنا وبصائرنا على هذه المحكمات الأمهات، فنستحضرها، ونستبصر فيها، ونتشبَّع بها، ثم من خلالها نتعامل مع سائر آي القرآن الكريم، ومن خلالها ومن خلال القرآن الكريم نتعامل مع السنة النبوية والسيرة النبوية، ومن خلال ذلك كله -حسب ترتيبه- نتعامل مع فقه الصحابة (ولا أعني قول الصحابي بمعناه الأصولي)، ثم فقه الأئمة وفقه الفقهاء، وعامة تراثنا العلمي. وإذا كثرت علينا الأمور وتشعبت، أو اختلطت علينا واضطربت فلنرجع ولنحتكم إلى البداية وبداية البداية، نفيء إليها آمنين مطمئنين."[51]

---

(50) الريسوني، أحمد. **نظرية التقريب والتغليب وتطبيقاتها في العلوم الإسلامية**، مكناس، المغرب: مطبعة مصعب، 1997م، ص514-515.

(51) الريسوني، أحمد. **الكليات الأساسية للشريعة الإسلامية**. الرباط: حركة التوحيد والإصلاح، 2007م، ص127.

والقارئ لكتب الريسوني يجدُه صاحبَ منهج في التأليف يختلف عن غيره من العلماء، فباستثناء أطروحتي الماجستير والدكتوراه، كانت كتبُه صغيرةَ الحجم، محددة الموضوع، محكمة التنظيم في الأفكار، وتتجه إلى البناء والإصلاح في الواقع العملي، خالية من الاستطراد والحشو والتكرار، ويستطيع القارئ أن يلخص أفكار الكتاب كلها في كلمات قليلة، ومع ذلك فلكل جملة أو فقرة في الكتاب مكانُها.

خذ مثلاً "كتاب الشورى في معركة البناء"، تجده قد استوعب عشرات القضايا الكلية والمسائل الجزئية ذات الصلة المباشرة بالواقع المعاصر، واستنطق آيات القرآن الكريم، والسنة والسيرة النبوية، وفقه الصحابة، وفقه الفقهاء، مع الاعتماد المكثف للمنهج الأصولي والقواعد الأصولية والتشريعية. كل ذلك في حوالي مائة وثمانين صفحة. وقد سلك في التأليف منهجاً متميزاً اتّصف بالأصالة والتأصيل، وحرص فيه على تحاشي ما قيل في الموضوع، وعلى تحرِّي الجديد المفيد، واقتصر فيه على تناول قضايا جديدة، أو زوايا جديدة، أو خبايا جديدة.[52]

وقد توصل الباحث إلى أنَّ الشورى ليست موضوعاً من موضوعات العلم السياسي وحسب، وليست آليات لاتخاذ قرارات في المواقف العامة وحسب، وإنَّما هي منهاج حياة للفرد المسلم، والمجتمع المسلم، والدولة المسلمة، في جميع القضايا الخاصة والعامة. وأثبت البحث أيضاً أنَّ الشورى منهج في التفكير والبحث للاهتداء إلى الحق في العلم، والصواب في السلوك، وأنَّها كذلك منهج في بناء العلاقات وتنظيم المعاملات في داخل المجتمع والدولة، وفي مجال العلاقات الدولية.

ومع كل ذلك فقد بيّن البحث أنَّ الإعلان عن أن الشورى هي مبدأ لتنظيم الحياة الخاصة والعامة، والقول بأنَّ الالتزام بهذا المبدأ يمكن أن يقود إلى الإصلاح المنشود، لا يكفي لتتحقق هذه الوعود دون تشريع الآليات التفصيلية،

---

(52) الريسوني، أحمد. **الشورى في معركة البناء**، عمان، الأردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ودار الرازي، 2007م، ص5.

والإجراءات العملية التي يتواضع عليها أبناء المجتمع، في سعيهم المخلص لتحقيق مقاصد الحرية والعدالة.

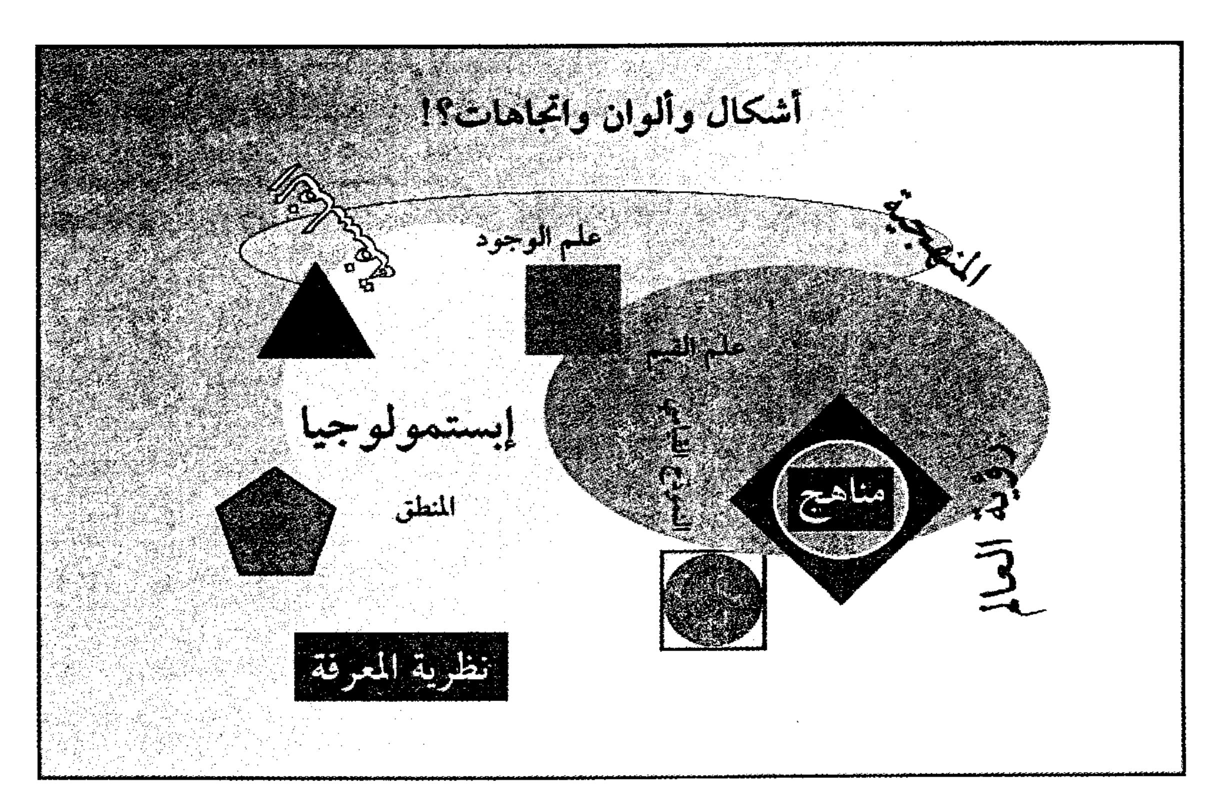
ثالثاً: مفاهيم أساسية ذات علاقة بالمنهاجية

يستخدم العلماء والمفكرون مصطلحات ومفردات لغوية محددة للتعبير عن مفاهيمهم ومعتقداتهم وطرق تفكيرهم، وهذه المصطلحات هي بمنزلة الأدوات المنهجية التي تفيد في فهم العوامل التي تحدد الكثير من الظواهر الثقافية والاجتماعية. وقد حفلت الأدبيات المعاصرة بـ"ترسانة" من المصطلحات التي تدل على مفاهيم متقاربة ومتداخلة إلى حد كبير. وثمّة توجّهات ومدارس مختلفة في مدى تقبل استخدام بعض هذه المصطلحات. كما أن بعض هذه المصطلحات تستخدم بدلالة معينة يعطيها مصطلح آخر، أو يعطي معظمها. وبعض الباحثين لا يجدون حرجاً في استخدام عدد من المصطلحات بصورة مترادفة، لا لأنهم لا يميزون بينها، بل لأنهم يرونها فئة واحدة من فئات الفكر، ويكون الباحث في أثناء عرضه مهتماً ببيان الفكرة، وليس المصطلح، فإذا اتضحت الفكرة، فلْيُعْطها القارئ أو السامع المصطلح الذي يريد!

وعلى سبيل المثال سنجد في هذا العرض أنَّ بعض الباحثين الذين سوف نشير إليهم ليسوا معنيين كثيراً بالتمييز بين العلم والمعرفة، وبين الدين والفلسفة، وبين رؤية العالَم والنموذج المعرفي، أو بين رؤية العالَم والمذهبية الفكرية-الإيديولوجيا، أو بين النظام المعرفي والنموذج المعرفي، أو بين فلسفة العلوم ونظرية المعرفة-الإبستمولوجيا، أو بين النظرية والنموذج القياسي "البراديم"، أو بين المناهج والمنهجية، أو بين موضوع العلم ومنهج العلم، ... إلخ. ونجد أن المنشغل في هذه القضايا ربما يجد نفسه في غابة من الأشجار الكثيفة المختلفة في أحجامها وأشكالها وألوانها، ومع ذلك فإنَّ كلاً منها ربما يتغير -في أثناء النظر إليه- في حجمه أو شكله أو لونه!

ولا شك في أنَّ من المفيد والمهمِّ كذلك معرفة جذور المصطلحات وتطورها الدلالي، وعلاقة ذلك بالوضوح الفكري (أو الفوضى الفكرية)، وبخاصة في

فترات التفاعل الثقافي بين الأمم والشعوب، مثلما يحصل في عصرنا هذا من عولمة للأفكار والممارسات، واقتراض متبادل للمفاهيم والمصطلحات. وهي فترات تخشى فيها الأمم الضعيفة من المصير الذي يتهدد هويتها: تاريخاً ولغة وثقافة. ومن المتوقع أن الكاتب إذا أراد أن يتجنب استخدام مصطلح معين، خشية من ارتباط دلالته بخلفيات معينة، فإن اختياره لمصطلح آخر بديل لن ينقذ المصطلح الجديد من الخلفيات الثقافية الخاصة للكاتب نفسه. وعلى أية حال فإن الثقافات البشرية عرفت هجرة المصطلحات من ثقافة إلى أخرى، ومن ميدان معرفي إلى آخر. وحين يهاجر المصطلح فإن جهوداً تبذل في توطين المصطلح لكي يحمل في موطنه الجديد دلالات محددة لا تتقيد بالضرورة بجذوره الأولى.



1. رؤية العالَم

مفهوم رؤية العالم worldview مفهوم مهاجر انتقل من موطنه الأصلي في الفلسفة وتوطّن في عدد واسع من المجالات المعرفية وبخاصة في العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية، ولن نبالغ في تقدير أهمية مفهوم "رؤية العالم" إذا أدركنا درجة تأثير الطرق الأساسية التي ندرك فيها العالَم الذي نعيش فيه، وموقعنا فيه، في فهمنا للعلوم الطبيعية والاجتماعية.

وبالرجوع إلى الموضوعات التي تبحث تحت عنوان هذا المصطلح سنجد أنها في مجملها مما يدخل تحت عنوان أركان الإيمان الستة المعروفة في الإسلام، أو أبواب العقيدة المعروفة لدى علماء الكلام في الفرق والمذاهب الإسلامية؛ أو الأصول الخمسة في الصياغة المعتزلية التي تميزت بإضافة أصل العدل؛ أو أصول الاعتقاد عند الشيعة الإثني عشرية التي تميزت بإضافة أصل الإمامة.

ويتداخل مفهوم رؤية العالم في مختلف حقول المعرفة: في الدين، والفلسفة، والعلوم الاجتماعية والطبيعية، والفنون، والعلوم التطبيقية مثل الطب والهندسة... الخ. فالمصطلحات الدينية مثل الإيمان والعقيدة والتصور الكلي تعبر عن مجموعة الأفكار والمفاهيم والمعتقدات التي تجيب عن الأسئلة الوجودية الكبرى التي يحاول مصطلح "رؤية العالم" التعرض لها. وهي نفسها الأسئلة التي انشغلت بها الفلسفة منذ بداية عهد الإنسان بميادينها. وهي المحتوى الأساسي لفلسفة أي علم من العلوم الحديثة الذي يؤثر في تشكيل نظريات هذه العلوم ومناهج البحث فيها. وجميع الأفلام السينمائية، من أكثرها إثارة للضحك (كوميدية) إلى أكثرها إثارة للحزن (تراجيدية)، ومع أنها تأخذ بخيال المشاهد، إلا أنها تقدم قيماً ورؤى محددة للعالم؛ إذ لا يوجد فيلم واحد يعرض قصة محايدة، لا تكون مطبوعة بالمعتقدات والقيم الثقافية للمؤلف والممثل والمخرج.(53)

---

(53) Godawa, Brian. *Hollywood Worldviews: Watching Films With Wisdom and Discernment*, Downers, Ill: InterVasity Press, 2002, p.16.

ومع رواج المقولة المعروفة في استخدام المصطلحات: "لا مُشاحّة في الاصطلاح،" فإن بعض الناس لا يفضلون استخدام مصطلح لم يرد في نصوص القرآن الكريم أو الحديث النبوي الشريف. ومع أن تطور العلوم قد أضاف إلى مفردات اللغة كثيراً من المصطلحات التي استقرت لدى أهل العلم، في الدلالة على فئات العلوم؛ فإنه ثمة من يتحفظ على استخدام مصطلحات جديدة، بحجة أن بعضها ربما يحمل جذوراً وملابسات تشوِّش دلالة المصطلح، وتبعدها عن المفهوم الذي يريده الكاتب. فالمرحوم سيد قطب كان مشغولاً منذ مطلع الخمسينيات بالربط بين الفهم الذي تتطلبه عقيدة الإسلام وما يبنى عليها من سلوك، والفكرة الكلية عن الكون والحياة والإنسان، وكان يَعِدُ بإفراد هذا الموضوع ببحث متخصص، إلى أن أخرج كتاب "خصائص التصور الإسلامي ومقوماته." وقد ناقش أهمية استخدام مصطلح محدد لهذا الغرض، يعبر عن "الفكرة الكلية عن الكون والحياة والإنسان." ولم يكتف باستخدام مصطلح العقيدة أو الفكرة الكلية، ولم يقبل بمصطلح الفلسفة الإسلامية الذي نوقشت عناصر الموضوع تحته، ومع ذلك كان لا بد من اختيار مصطلح محدد، فاختار مصطلح: "التصور." فرؤية العالم في إطارها الإسلامي عند سيد قطب هي تعبير عن التصور الاعتقادي الكلِّي الذي تقدِّمه العقيدة الإسلامية، ويتضمن هذا التصور تفسيراً شاملاً للوجود وقضاياه وحقائقه، وينبثق عن هذا التصور منهج الحياة الواقعي للإنسان ودستور نشاطه في ضوء فهم الإنسان لمركزه في الكون وغاية وجوده الإنساني في هذا الكون.[54]

نلاحظ أنَّ الرؤية الكلية هي المدخل الأساسي للعمل المعرفي في سائر محاور المشروع وقضاياه، وأن التناول المنهجي يتداخل في غايات المشروع وفي وسائله على حد سواء. ويبدو أن كل صور السلوك الإنساني يمكن في النهاية إرجاعها إلى رؤية العالم. وهي نتيجة كافية بحد ذاتها للكشف عن أهمية رؤية العالم في الحياة الفردية والاجتماعية والنشاط العلمي، وحسب هذه النتيجة

(54) قطب، سيد. **خصائص التصور الإسلامي ومقوماته: القسم الأول**، الكويت: الاتحاد الإسلامي العالمي للمنظمات الطلابية (إفسو)، ط3، 1983، ص7.

تستطيع أن تؤكد الدور المركزي لرؤية العالم في أعمالنا، دون أن نقلل من أهمية العوامل الأخرى، مثل نفسية الفرد والمحيط المادي والاجتماعي. ولكن رؤية العالم -من الناحية المعرفية على الأقل- أكثر أهمية بكثير من أيّ عناصر أخرى ذات علاقة بالسلوك الإنساني، لأنَّها الإطار الوحيد الذي يمارس العقل الإنساني في عمله لاكتساب المعرفة. ولذلك فإنَّ رؤية العالم هي الأساس لأيٍّ نظرية معرفة.

إنّ الصورة الكلية التي يكونها الإنسان لنفسه، عن نفسه، وعن العالم من حوله، في حدود الموقع الذي يحاول منه الرؤية، وزاوية النظر التي يتخذها، والبيئة الطبيعية والنفسية والاجتماعية، والنظام الفكري بمكوناته اللغوية وأطره المرجعية... هذه الصورة الكلية هي التي تعرّف الإنسان، عندما تنظر إليه من الخارج، وتعرّفه برؤيته هو لنفسه وللأشياء من حوله، وهي ما يعرف بالرؤية الكلية، أو الرؤية الكونية، أو الفكرة الكلية، أو التصور الكلي، أو الفلسفة العامة، أو التفسير الشامل، أو النموذج التفسيري أو الإيديولوجيا... أو ما أصبح يعرف على نطاق واسع: رؤية العالم.

> تمرين:
>
> كيف يمكن توظيف رؤية العالم كي تكون الأساس لأي نظرية معرفة؟
>
> أعط أمثلة على ذلك.

رؤيةُ العالَم أو الرؤيةُ الكونية، في التفكير الإسلامي، ليست قضية نظرية محضة، ترتبط بَعلم الكلامِ "الثيولوجيا،" وإنَّما تُعَبِّرُ عن ثلاثةِ مستويات مترابطة ومتكاملة. رؤيةُ العالَم أولاً، تصورٌ ذهني للعوالم الطبيعية والاجتماعية والنفسية، فكأنَّها مجموعةٌ من الصور الثابتة والمتحركة، يراها الإنسانُ، فتَلْفتَ انتباهَه وتَدْعُوه إلى التفكر والتأمل، بقَصْد الفهم والإدراك. ورؤيةُ العالَم ثانياً، موقفٌ من العالَم أو حالةٌ نفسية عند الإنسان تستدعي إقامةَ علاقةٍ بهذه العوالم، علاقةِ تمكين وتسخير، وسلام وانسجام، وإجلال وتهيب، ورغبةٍ ورهبة. ورؤيةُ العالَم ثالثاً، خِطّةٌ لتغيير العالَمَ؛ أي مجموعةٌ من الأهداف التي يسعي الإنسان بتحقيقِها إلى جعلِ العالَمِ أكثرَ انسجاماً وتوازناً، وليصبحَ الإنسانُ أكثرَ تمكّناً من توظيف

أشياءِ العالَم وأَحْدَاثه وعلاقاته وتسخيرِها لبناء حياةٍ أفضلَ للإنسان في هذا العالم، بِوَصْفِ هذه الحياة مزرعةً لدنياه وأخراه.

وإذا كان من الخطأ أن ننكر الطبيعة السياسية والاقتصادية في أزمة الأمة، وأن ننكر فساد أنظمتنا وعدوانية أعدائنا، فإنّ الخطأ الأكبر هو أن نجهل أو نتجاهل البعد الفكري والثقافي في أزمتنا؛ ذلك البعد الذي يتمثل في رؤيتنا لأنفسنا ورؤيتنا للعالم من حولنا.

وتتعلق دلالة رؤية العالم بقضايا التصور الكلي للخالق والكون والحياة والإنسان، وبإجابات الأسئلة النهائية (أو الأولية) عن حياة الإنسان في هذا الكون؛ متى ولماذا وإلى أين؟ وما ينبثق عن ذلك أو يرتبط به من مدركات ذهنية وممارسات عملية... إلخ. ومن بين الدلالات المهمة لمفهوم رؤية العالم تلك الدلالة التي تتعلق برؤية الإنسان الفرد لنفسه وللناس من حوله، ورؤية الجماعة أو الأمة لنفسها وموقعها بين الجماعات والأمم.

> الرؤيةَ الكونية في التفكير الإسلامي:
> - تصورٌ ذهني للعوالم الطبيعية والاجتماعية والنفسية،
> - وموقفٌ من العالَم يستدعي إقامةَ علاقةٍ بهذه العوالم.
> - وخِطّةٌ لتغيير العالَم.

ومن المعروف أن رؤية العالم في هذا السياق كانت جزءاً من الفقه الجغرافي للعالم عند المسلمين؛ أي الأحكام الفقهية المتعلقة بالأرض والدار، والأحكام الشرعية الخاصة بالإقامة فيها أو الهجرة إليها أو منها. ونحن نشير هنا إلى الفقه والرؤية الفقهية بمعناها الاصطلاحي القارّ، وليس إلى مطلق الفهم بدلالته العامة؛ أي فهم النص في مقاصده وهديه العام، وفهم الواقع الذي يُستدعَى إليه النص، وفهم الصورة التي يمكن فيها تنزيل ذلك النص على الواقع لتحقيق مقاصد الهدي الإلهي في حياة الناس.

فالرؤية الفقهية كانت جزءاً من الفقه السياسي الذي يحكم علاقات المسلمين بغيرهم في داخل "دار الإسلام" وفي خارجها. وهو الفقه الذي تشير كثير من الدراسات إلى أنه لم ينمُ ولم يتطور بالمستوى الذي تطور فيه فقه العبادات والشعائر الفردية. وما تطور من تقسيم للناس من حيث موقعهم من رسالة الإسلام، إلى "أمة استجابة" تحمل الرسالة، و"أمة دعوة" لا تزال الرسالة تتوجه إليها، لم يحل مشكلة أزمة الفقه السياسي والرؤية الانقسامية للعالم.

تمرين:
كيف يمكن لرؤية الإنسان الفرد لنفسه أن تكون جزءاً من رؤيته للعالم؟

لذلك فإنّ ثمة تساؤلات متعددة تستدعي دراسات منهجية عميقة، تبحث في العوامل التي شكلت عناصر هذه الرؤية الفقهية في العقل المسلم المعاصر، وموقع المرجعية القرآنية في تحديد هذه العناصر، وموقع السيرة النبوية والسنة النبوية فيها، ودور الواقع التاريخي وتبدلات الوزن السياسي للخلافة الإسلامية في العصور المتعاقبة، وأثر ذلك كله في تحديد الصورة التي ظهرت عليها إسهامات العلماء في التراث الإسلامي، وأثر هذا التراث في فهم الواقع السياسي والاجتماعي الذي عاشه رجال الفكر والدعوة والإصلاح في القرن العشرين، وكيف انتهى الأمر إلى ما نشهده اليوم من استمرار الرؤية الفقهية الانقسامية التي تنتمي إلى التراث، وإلى ظهور صور من فهم العلاقات بين المسلمين وغيرهم في داخل بلاد المسلمين التاريخية وفي خارجها، كما كانت هذه العلاقات في التاريخ، وكما يجب أن تكون في الحاضر والمستقبل.[55]

(55) يلزم في هذا لمقام التنويه بالجهود الكبيرة التي بذلها المشاركون في "مشروع العلاقات الدولية"، الذي تبناه المعهد العالمي للفكر الإسلامي، بإشراف الأستاذة الدكتورة نادية مصطفى، وبمشاركة عدد من أساتذة العلاقات الدولية والعلوم السياسية في جامعة القاهرة. وقد أصدر المعهد من مخرجات هذا المشروع اثني عشر مجلداً، ونشر الباحثون أنفسهم كتباً وبحوثاً متعددة أخرى، وأسهم هذا التراكم في إحداث نقلة مقدَّرة في الفقه السياسي الإسلامي المعاصر، كما أسهم في تطوير منهجية إسلامية في التعامل مع قضايا الفكر السياسي والعلاقات الدولية، بوجه خاص، والعلوم الاجتماعية بوجه عام. وقد نظمت دورات تدريبية حول تأصيل هذه المنهجية وممارستها. انظر مثلاً:

- مصطفى، نادية محمود، وعبد الفتاح، سيف الدين. **دورة المنهاجية الإسلامية في العلوم الاجتماعية: حقل العلوم السياسية نموذجاً**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ومركز الحضارة للعلوم السياسية، 2002م.

ولو تحددت رؤية العالم عند الفرد المسلم المعاصر بموقعه هو في هذا العالم فإنه لن يجد نفسه بعيداً في التاريخ والجغرافيا، ولن يكون الناس الآخرون في العالم خلقاً آخر لا معرفة له به أو علاقة له معه. وإنما سيجد أنه جزء من هذا العالم، يتحدث عن الأجزاء الأخرى وتتحدث الأجزاء الأخرى عنه، يراها وتراه، وينفعل بما يحدث في أي جزء من العالم. وقد أصبحت رؤيةُ العالَم نموذجاً تفسيرياً لفَهْم طبيعةِ المشكلات بين فئات الناس، كما أصبح توضيحُ المُؤْتَلِفِ والمُخْتَلِفِ في رُؤى العالَم بين الناس سبيلاً للتعامل مع هذه المشكلات ومحاولات تذليلها.

ومن المفيد أن يستخدم الإسلاميون رؤية العالَم بوصفها وحدة تحليل للأفكار والمواقف والأشخاص والمؤسسات، ليتمكنوا من فهم رؤى العالَم عند الآخرين. وقد يكون أكثر فائدة أيضاً أن يوضحوا للآخرين رؤيتهم للعالَم بصورة تتجاوز ما يُتّهَمُون به من العمل في المساحات الرمادية!

قضية للنقاش:
كيف يمكن للإسلاميين أن يوظفوا رؤيتهم للعالم في صياغة منهجية الخطاب الإسلامي المعاصر؟

ورؤية العالَم عند الإنسان هي أساساً رؤيتُه لنفسه، وعلى أساس هذه الرؤية تتحدد رؤيتُه لغيره. وهذه الرؤيةُ تتخلّلُ رؤيتَه للفرد الآخر سواءً ذلك الذي يشترك معه في كثير من جوانب الالتزام الفكري والعملي، أو الذي يختلف معه في كثير من هذه الجوانب. وتتخلل هذه الرؤيةُ رؤيتَه لأهل الأديان والمذاهب الفقهية، والمدارس الفكرية، والتنظيمات الحزبية، والمؤسسات الاجتماعية، فكلٌ منها شيءٌ آخر يراه مختلفاً عنه.

وتتداخل دلالاتُ رؤيةِ العالَم عند الفرد مع عناصر العقيدة الدينية وما تزوده به من فهم للكون والحياة والإنسان، وما يكتسبه الفرد من المعرفة البشرية في العلوم الطبيعية والاجتماعية والسلوكية؛ فمفاهيم كروية الأرض وحركتها، وغزو الفضاء، وقضايا الفقه الجغرافي والفلكي، ومعها سائر قضايا التفاعل البشري

مع أشياء الطبيعة وظواهرها، ومفاهيم النفس وأشكال سلوكها، وموضوعات الشخصية الإنسانية وأنماطها، وتعدد المجتمعات البشرية واختلاف قيمها وأعرافها... جميعُ ذلك يدخل في دائرة اهتمام رؤية العالَم.

رؤية العالم إذن لا يقوم الفرد بالضرورة ببنائها وإنما تنشأ في عقل الفرد بالضرورة، بصورة عملية طبيعية. وهي بهذه الصورة جزء من مكونات النسق الفطري في المخلوق الإنساني، من حيث استعداد الفرد للتأثر بالبيئة الفكرية السائدة، والتطبع على العادات والأعراف الاجتماعية، والتنشئة الأسرية في المراحل العمرية المبكرة، وغير ذلك من المؤثرات. ولكن ذلك لا يعني عجز النظام التعليمي والإعلامي عن التأثير في صياغة رؤية العالم عند الفرد، أو التعديل فيها، عن طريق تصميم البرامج القادرة على إحداث تغييرات منشودة.

ويرى أبو سليمان أن تشوهات ملموسة طرأت على فكر الأمة الإسلامية وثقافتها، مما أعاقها عن الوصول بمشروعها الحضاري إلى كامل أهدافه وغاياته و"أول هذه التشوهات وأخطرها كان تشوّه الرؤية الكونية الإسلامية التي تشكل إطار فكر الإمة وثقافتها؛ بحيث لم تعد رؤية كونية توحيدية شمولية إيجابية قادرة على أن تقدم الدليل والهداية الكلية لفكر المسلم وضميره وعلاقاته ونظمه."[56] ويجعل أبو سليمان هذا التشوه سبباً من الأسباب التي أعاقت نمو العلوم الاجتماعية في العالم الإسلامي في وقت مبكر.[57] فتشوُّه الرؤية الكونية أورث تشوّهاً منهجياً، نتج عنه نظرة أحادية غير متوازنة إلى العلوم والمعارف، حين قسمها إلى علوم دينية مهمة، وعلوم دنيوية هامشية، فضمر الفكر وغابت النظرة السننية "مما حرم الأمة من نمو العلوم الاجتماعية التي تتكامل مع كليات الوحي وهدايته في ترشيد الحياة الاجتماعية الإسلامية، وتجديدها وتطوير مفاهيمها ومؤسساتها وطاقاتها وإمكاناتها مع تطور المعرفة والإمكانات والتحديات."[58]

(56) أبو سليمان، عبد الحميد. **أزمة الإرادة والوجدان المسلم: البعد الغائب في مشروع إصلاح الأمة**، دمشق: دار الفكر، 2005م، ص54.

(57) أبو سليمان، عبد الحميد. **أزمة ا لعقل المسلم**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1991م، ص82.

(58) المرجع السابق، ص59-60.

2. النموذج الإرشادي (البراديم)

ينسب مفهوم النموذج الإرشادي أو القياسي paradigm إلى الباحث الأمريكي توماس كون (1922 - 1996)، الذي بدأ حياته المهنية باحثاً في الفيزياء النظرية، عندما أخذ يتأمل في الأحداث التاريخية التي مثلت محطات مهمة في نمو المعرفة العلمية وتقدمها، فانصرف اهتمامه إلى تاريخ العلوم ثم إلى فلسفة العلوم. وقد تأثر "كون" بأعمال جيمس كونانت في تاريخ العلوم وفلسفة العلوم،[59] لكنّ "كون" يعترف بأن أعمال "بولاني" في المعرفة الشخصية والمعرفة الضمنية قادته إلى النتائج "الغريبة" التي توصل إليها.[60]

وبنيت أفكار "كون" على مفهوم النموذج القياسي paradigm والثورات العلمية. فهو يرى أنّ طبيعة العقل العلمي تمارس البحث العلمي دائماً ضمن حدود نموذج قياسي، يمثل رؤية للعالم تتصف بالشمول والعلمية والمنهجية والميتافيزيقية. فرؤية العالم في نظر "كون" هي جوهر النشاط العلمي، فهذه الرؤية تؤدي دوراً حاسماً في الممارسة العلمية، فهي تحدد صلة البيانات ومحتوى المشاهدات وأهمية المشكلات وقبول الحلول. وما هو أكثر من ذلك أنَّ رؤية العالَم تزودنا بالقيم والمعايير ومناهج البحث، وباختصار فكل نموذج يحدد الطريقة التي يسير فيها العلم، إنها رؤية شاملة للعالم.

وتحدث الثورات العلمية من ممارسة العلم العادي وفق النموذج القياسي السائد، لأن الممارسة العادية يرافقها عادة حالات شاذة تكوّن فيما بعد نقاط انطلاق للتغيير والثورة، فهذه الحالات الشاذة تقود إلى اكتشاف ظواهر جديدة غير متوقعة أو أشياء لم تكن معروفة؛ الأمر الذي قد يقود في النهاية ليس إلى تطوير النظريات التفسيرية بل إلى لفظها ووضع نظريات جديدة بدلاً عنها؛ أي أنه في بعض الأحيان عندما لا تعود النماذج القياسية قادرة على الفعل فإنها تصبح مبشرات بالتحولات القادمة، فيحدث الانقلاب في النماذج أو الثورات

(59) Kuhn, Thomas. *The Structure of Scientific Revolution.* 2nd Enlarged Edition, Chicago: University of Chicago Press, 1970, p. xi

(60) Ibid., p. 4

العلمية، وقد ارتبطت الثورات العلمية في الغرب بأسماء منها: كوبرنيكس، نيوتن، لافوارييه، داروين، دبور، وانشتاين.

إن التقدم في العلم وفق "كون" ليس نتيجة لإنجاز التراكم الخطِّي، وإنما نتيجة التغيرات الجذرية التي تستبدل فيها نظريات جديدة بنظريات سابقة فقدت قدرتها على التفسير. "ففي كل ثورة علمية يرفض المجتمع العلمي نظرية علمية كانت موضع الاعتبار، لصالح جديدة مختلفة عن الأولى، وكل ثورة تنتج تحولاً تالياً في المشكلات التي تطرح للبحث العلمي، وبالطريقة التي تحدد الجماعة العلمية، أن مشكلة تبرر البحث عن حل لها، وكل ثورة تبدل الخيال العلمي بطرق نحتاجها لتوضيح التحول في رؤيتنا للعالم الذي جرى فيه هذا العمل العلمي، وهذه التحولات وما يرافقها من جدل هي الخصائص المميزة للثورات العلمية.[61]

وقد جاء كتاب توماس كون "بنية الثورات العلمية" مثل وقع القنبلة في حقول العلم وفلسفة العلم، ولا يزال صدى ظهور هذا الكتاب يتفاعل إلى اليوم، سواءً في مجال الكسب الإيجابي الذي حققه أو في مجال الضرر الذي أحدثه.

لقد بنيت فكرة النموذج القياسي "برادايم" على الصلة الوثيقة القائمة بين التاريخ وفلسفة العلوم، وقد أقيمت هذه الصلة بطريقة أطلق عليها "إدوين هانج"[62] ثورة في رؤية العالم، ورؤية الحياة. إنَّ البحث العلمي وطبيعة العقل العلمي قد خضع بالفعل إلى ثورة بعد أن أدركنا أن هذا البحث يتم دائماً ضمن حدود رؤية محددة للعالم؛ إذ إنَّ قبول نموذج قياسي يتطلب قبول رؤية للعالم تتصف بالشمول والعلمية والمنهجية والميتافيزيقية. إنَّ رؤية العالَم في نظر "كون" هي جوهر النشاط العلمي، فهذه الرؤية تؤدي دوراً حاسماً في الممارسة العلمية، فهي تحدد صلة البيانات ومحتوى المشاهدات وأهمية المشكلات وقبول الحلول، بل وأكثر من ذلك فإن رؤية العالم تزودنا بالقيم والمعايير

---

(61) Ibid., p:111–135.

(62) Hung, Edwin. *Nature of Science: problems and perceptions*. Belmont, CA.: Wadsworth Publishing, 1996.

ومناهج البحث، وباختصار فكل نموذج يحدد الطريقة التي يسير فيها العلم، إنها رؤية شاملة للعالم.

في الأساس أخذ "كون" مفهوم "البرادايم" ليعني إنجازات علمية تم اعتمادها عالمياً، لأنها كانت تزود مجتمع الباحثين بالمشكلات والحلول، وكان يعني به أمرين؛ الأول: المحتوى العلمي المتمثل بالقوانين والطرق والتفسيرات الميتافيزيقية النظرية، وهي تمثل رؤية كونية عامة جداً، والثاني: بدلالة وطبيعة الإنجازات العلمية لمجتمع العلماء المتمثل بالقواعد والتعليمات التي يجمع الباحثون على استعمالها في الممارسات العادية للعلم.

> يعتمد النموذج الإرشادي "برادايم" على ما يسود لدى مجتمع العلماء من:
>
> 1. نظريات علمية
> 2. مناهج بحثية

يؤكد "كون" أنَّ التحول في النموذج القياسي وحصول الثورة العلمية ينتج عنه تبدل في رؤية العالم؛ إذ يجب على العلماء عندئذٍ أن يتعاملوا مع عالَم جديد، فمثلاً بعد الثورة الكوبرنيكية أصبح علماء الفلك يعيشون في عالم مختلف. وبعد أن اكتشف لافوازيه الأكسجين وجد نفسه يعمل في عالم مختلف عما كان عليه، العالم بطبيعة الحال لم يتغير لكن العلماء يبدو عليهم أنهم يعملون في عالم مختلف، فالعالم الحقيقي كما هو في واقع الحال لم يتغير، أما العالم كما يبدو للمشاهد فهو نتيجة مجالات من الإحساس وصور من الفهم؛ إنه العالم الذي يبنيه العقل الإنساني، فالتغيير في الفاعل لا في المفعول به.

3. النموذج التفسيري

ويتداخل مفهوم الرؤية الكلية مع بعض الأدوات المنهجية المعرفية التي يستخدمها المفكر في تحليل الظواهر والوقائع والأفكار، بهدف تمكينه من رؤية كلية للموضوعات المتفرقة، فتربط الكلي والجزئي، والعام والخاص، حتى تتحقق الإحاطة بالظاهرة موضوع الدراسة، والإدراك الشمولي لها. ومن هذه

الأدوات المنهجية ما يسميه عبد الوهاب المسيري "النموذج التفسيري" الذي يتحدد في "مجموعة من الصفات التي تحولت إلى صورة متماسكة، ترسخت في أذهاننا ووعينا بحيث لا نرى الواقع إلا من خلالها، فهي رؤية متكاملة للواقع."

هذا النموذج التفسيري هو خريطة معرفية يبْنيها العقل الإنساني، ويتوصل إليها عن طريق تجريد كمٍّ هائل من العلاقات والتفَاصيل والحقائق والربط بينها لبناء نمط عام يأخذ شكل خريطة إدراكية كلية. هذا "النموذج الإدراكي" هو أداة الإنسان في إدراك الواقع، ولكنه يتم "في أغلب الأحيان بصورة غير واعية يستنبطها المرء تدريجياً وتصبح جزءاً من وجدانه وسليقته وإدراكه المباشر، عن طريق ثقافته وتفاصيل حياته، وما يتشكل منه عالمه من أشياء ورموز وعلامات وصور وأحلام ومنتجات حضارية متعددة."

وتتزاوج مع النماذج الإدراكية "نماذج تحليلية" إبداعية واعية يصوغها الباحث من خلال قراءاته للنصوص المختلفة، وملاحظته للظواهر، ثم يقوم بتفكيك الواقع وإعادة تركيبه من خلالها، بحيث يصبح الواقع أو النص مفهوماً ومستوعباً بشكل أعمق. وتعمل "النماذج التحليلية" على توسيع نطاق "النموذج التفسيري" من خلال الظواهر والمعطيات التي يحاول النموذج أن يفسرها. فهذه المعطيات تتحدى النموذج وتكشف قصوره، وربما يلزم تعديل النموذج حتى تزداد قدرته التفسيرية، وهكذا فإن العلاقة بين النموذج التفسيري والواقع علاقة حلزونية معقدة.[63]

ومع أنَّ القارئ للمسيري يمكنه أن يطابق بين النموذج التفسيري عنده، والنموذج الإرشادي عند توماس كون، بسبب التقارب بين المصطلحين في استعمال المسيري، إلا أنَّ المسيري يستخدم المصطلح بطريقة مختلفة من وجوه أخرى، فكثيراً ما يقترب استخدامه له من مفهوم الرؤية الكلية أو رؤية العالم. ويلزم الحذر في قراءة أعمال المسيري واستخدامه لهذا المصطلح على وجه التحديد. ذلك أن لغة المسيري، كما يبدو، تستعصي على المفردات المعجمية

(63) المسيري، عبد الوهاب. رحلتي الفكرية في البذور والجذور والثمر: سيرة غير ذاتية وغير موضوعية، القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة، 2000م، ص274-279.

التقليدية، مثلما تستعصي على المصطلحات التي يستخدمها الباحثون بدلالات متقاربة أو متطابقة؛ فالمسيري، يستخدم مفرداته في صورة مصطلحات خاصة به، يحرص على أن يتميَّز بها، ويواظب على الانسجام في استعمال المصطلح بالدلالة نفسها في سائر كتاباته، لذلك فإنَّه ربما يصعب أن تُفهم دلالة المصطلح من القراءة العابرة لعمل واحد من أعماله. ولا بد من قدر من الإلمام بأعمال المسيري المختلفة حتى يستوعب القارئ دلالة المصطلحات عنده. وربما يلزم تتبع سيرة هذه المصطلحات من عمل إلى آخر. وأحد أسباب ذلك أن المسيري يستخدم مصطلحاته في حقول معرفية مختلفة: تاريخ العلم، والأدب، والفلسفة، والسياسة... إلخ. فمصطلح "المعرفي" عنده ليس تلك الدلالة التي تقدمها الإبستمولوجيا، سواءً فيما عرف بنظرية المعرفة في القواميس الإنجليزية، أو بفلسفة العلوم في القواميس الفرنسية، وعند المسيري تتحدد صفة "المعرفي" بالكلي والنهائي، فالنموذج التفسيري ليس مطابقاً للنموذج الإرشادي أو paradigm عند توماس كون، وإن كان قريباً منه، وإنما هو أقرب عند المسيري إلى معنى الرؤية الكونية الشاملة.

وقد استخدم نصر عارف مصطلح النموذج المعرفي بصورة تقابل مصطلح paradigm عند "كون."[64] لكنه حاول مع ذلك أن يضع دلالات المصطلحات ذات العلاقة مثل: العلم، والنموذج المعرفي، والنظرية، والمنهج، والنموذج التفسيري... بعد أن أعاد كل واحد من هذه المصطلحات إلى اللفظ اللاتيني الدال عليه، وتتبع التطور الدلالي للمفهوم الذي يتضمنه ذلك المصطلح في سياقاته الأوروبية من أيام الإغريق واليونان حتى مستجدات ما بعد الحداثة. لذلك كانت مرجعيته في هذا التحليل مرجعية غربية أوروبية. وربما كان ذلك انسياقاً مع متطلبات أطروحة الدكتوراه في العلوم السياسية في جامعة القاهرة التي ورد فيها التحليل المشار إليه. لكن نصر عارف أنتج فيما بعد أعمالاً علمية رائدة، مارس فيها منهجاً مخالفاً، عندما تناول قضايا تتعلق بالتراث العربي الإسلامي في العلوم السياسية.

(64) عارف، نصر. نظريات السياسة المقارنة ومنهجية دراسة النظم السياسية العربية: مقارنة إبستمولوجية، ليزبرغ، فرجينيا: جامعة العلوم الإسلامية والاجتماعية، 1998م، ص45.

4. النظام المعرفي

يطلق على العناصر التي تتضمنها "نظرية المعرفة epistemology" أحياناً "النظام المعرفي،" وسبق أن أشرنا إلى أن المحور الأول من محاور مشروع إسلامية المعرفة هو بناء الرؤية الكونية أو رؤية العالم، وأن القضيتين الأساسيتين في هذا المحور هما النظام المعرفي والمنهجية. ويعنى النظام المعرفي بالمسائل المتعلقة بتاريخ المعرفة البشرية وتطورها، ومصادر هذه المعرفة وأدواتها وطرق تصنيفها وبيان وظائفها.

وإذا كانت مصادر المعرفة أقرب إلى رؤية العالم، فإنَّ أدوات المعرفة أقرب إلى المنهجية. وهكذا تظهر العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: رؤية العالم، والنظام المعرفي، والمنهجية، في صورة علاقة العام بالخاص، وتصف هذه العلاقة مستوى معالجتنا أو تعاملنا مع موضوع البحث. فالوحي والكون مصدران يتكاملان معاً في تحديد مصادر المعرفة في رؤية العالم الإسلامية، والعقل والحس أداتان تتكاملان معاً في منهجية التعامل مع كل من الوحي والكون، من أجل اكتساب المعرفة وفهمها وتفسيرها وتوظيفها. فرؤية العالم (دائرة النظر الكبرى) هي تحدد بالضرورة مصادر المعرفة وأدواتها، والطبيعة الخاصة لمصادر المعرفة وأدواتها (النظام المعرفي) (وهي حلقة في داخل رؤية العالم) هي التي تحدد مناهج التعامل معها. وبذلك تكون (المنهجية) حلقة في داخل النظام المعرفي أو نظرية المعرفة.

مصادر المعرفة وأدواتها
بين رؤية العالم والمنهجية

وبسبب من هذا التداخل والعلاقة الاعتمادية، وجدنا كثيراً من المفكرين والكتاب يستخدمون هذه المفاهيم الثلاثة: "رؤية العالم، والنظام المعرفي، والمنهجية) بصورة متبادلة.[65]

(65) ملكاوي، فتحي (محرر). **نحو بناء نظام معرفي إسلامي**، عمّان، الأردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2000م. انظر على وجه التحديد مقالة المرحوم عبد الوهاب المسيري، بعنوان: في الدرس المعرفي، ص41-60.

5. نموذج مقترح للعلاقة بين رؤية العالم والنظام المعرفي والمنهجية

ينطلق هذا النموذج التوضيحي المقترح من العقيدة الدينية التي يقدمها الإسلام، والتي يمكن أن تمثِّل ما يمكن تسميته بالنظام العقدي أو "نظام الاعتقاد"، ويتعلق هذه النظام بالقضايا الوجودية الكبرى والأسئلة النهائية المتعلقة بالخالق والكون والإنسان والحياة. وهذا النظام هو أقرب إلى ما نسميه: "الرؤية الكونية" أو "رؤية العالَم". والحقيقة الأساسية في هذا النظام هي وجود الله الخالق. والإنسان يدرك هذه الحقيقة لأنَّه خُلق مزوداً -بأمر الله- بالقدرة على هذا الإدراك، فالله سبحانه خلق عقل الإنسان مزوداً بالقدرة على فهم العالم، وخلق العالم بصورة تجعله قابلاً للفهم، وهذه معرفة كلية طبيعية موجودة في العقل الإنساني عند جميع البشر، وتمثِّل ما يمكن أن نسمِّيه "أبنية الحياة الطبيعية". وهذا العنصر مشترك مع جميع رؤى العالم.

لكنَّ العقل المسلم يكَوِّن أبنيةً عقلية عن العالم تتعلق بالإله، والخالق، والنبوة، والمعاد، إلخ. وكل واحدة من هذه الأبنية تحتوي على مفاهيم تفصيلية ومصطلحات متعددة. وبعض هذه الأبنية هي أبنية معرفية يحصلها الفرد بالعلم والتعليم، وتشكل في مجملها ما نسمّيه "النظام المعرفي". ويتضمن هذا النظام المعرفي بياناً لمصادر المعرفة وأدواتها، وما يتعلق بذلك من قضايا إدراك المعرفة واكتسابها وتوظيفها.

وتتضمن الأبنية العقلية كذلك مفاهيم كبيرة تصل النظام المعرفي بالنظام الاعتقادي، وتختصّ هذه المفاهيم بموقع الإنسان في الكون، وموقع الأمة الإسلامية بين الأمم، ولذلك فإن مفاهيم مثل: الأمة، والخلافة، والتمكين والتسخير، هي جزء من النظام المعرفي، وفي الوقت نفسه جزء من نظام الاعتقاد.

ومع مركزية نظام الاعتقاد الإسلامي، وما يكوّنه في العقل المسلم من أبنية معرفية، فثمّة إطار قيمي أخلاقي سوف يتشكل نتيجة لمجمل الفهم والسلوك الديني الإسلامي، هذا الإطار القيمي هو ما نسميه "نظام القيم" الذي يتكامل مع النظام المعرفي بطريقة تصعب ملاحظة الحدود بينها، ويشتمل النظام القيمي

على بيان لقضايا الحق، والعدل، والخير، والمعروف.

نظام الإسلام= نظام العقيدة+ نظام المعرفة+ نظام القيم.[66]

ومن الجدير بالذكر أنَّ هذه الأنظمة الثلاثة متداخلة، وتنعكس آثار فهم الإنسان لعناصر أيّ نظام على فهمه وتعامله مع النظامين الآخرين. وهكذا فإنَّ العناصر المكونة للنظام المعرفي سوف تتحدد بالضرورة في ضوء قواعد العقائد الخاصة بالغيب والشهود وطبيعة الكون والغاية منه وطبيعة الإنسان ومركزه فيه، وطبيعة الحياة بدءاً ومصيراً، ... إلخ، وكذلك تتحدد صورُ السلوك الذي يقوم به الإنسان في الحياة، ويتحدد التزامُه بقيم الحق والعدل والخير، بفهمه ومعرفته لنتائج هذا السلوك، التي يستقيها من مصادر اعتقاده وإيمانه.

موقف تدريبي:

ارسم مخططاً يبين موقع الأنظمة الثلاثة المشار إليها من نظام الإسلام الكلي، وفكر في أنظمة أخرى غير هذه الأنظمة يمكن أن تكون جزءاً من نظام الإسلام الكلي.

وتتطلب رؤية العالم الإسلامية ملاحظة خاصية التكامل المعرفي التي مكنت العقل المسلم من تطوير رؤية متميزة عن غيرها. ذلك أنَّ هذه الرؤية تأخذ بعين الاعتبار جميع الأجزاء والعناصر والمكونات والنظم بعين الاعتبار، فهي رؤية لحقائق الأشياء في إطارها الأشمل، وهي قواعد وأطر مرجعية للفكر والسلوك ضمن نظام القيم العام للمجتمع، وهي الصورة التي يدرك فيها العقل الإنساني

(66) تمثّل هذه المعادلة اجتهاداً في تحديد مجمل العناصر الأساسية في نظام الإسلام، من منطلق نظري "فلسفي". لكن عدداً ممن عرضت عليهم فصول هذا الكتاب في دورات تدريبية في موضوع "منهجية التكامل المعرفي"، اقترحوا إمكانية تمييز نظم أخرى في الرؤية الكلية لنظام الإسلام، مثل نظام العبادات، ونظام المعاملات، إلخ. وهم في ذلك يحاولون التأكيد من منطلق "عملي" على أهمية نظام العبادات مثلاً، ومن ثم يقترحون أن تكون المعادلة: [نظام الإسلام= نظام الاعتقاد+ نظام المعرفة+ نظام القيم+ نظام العبادات+ إلخ]. لكننا نرى أن معيار التصنيف هو الذي يحدد طبيعة العناصر المكونة للمجموع واستقلاليتها وتكاملها. إذ يمكن أن نتصور المعادلة بصيغ مختلفة، مثل: الإسلام= الشرعة+ المنهاج؛ أو الإسلام= العقيدة+ الشريعة+ الأخلاق؛ أو الإسلام= الشريعة+ الحقيقة؛ أو الإسلام= العبادات+ المعاملات+ الأخلاق. وهكذا.

حقائق الكون والحياة والإنسان، وإجابات الأسئلة الوجودية والمعرفية والقيمية بخصوص هذه الحقائق والعلاقات بينها.

والعقل الإنساني بطبيعته يميز الأشياء المتعددة والمنفصلة بخصائصها المميزة لكل منها، ولكنه يدركها كذلك على أنها تنتمي إلى فئة أو مجموعة من الأشياء التي تمثّل وحدة أكبر، وتوجد في إحداثيات محددة للزمان والمكان، وبينها علاقات معيّنة. مثل هذه الخصائص يدركها العقل الإنساني فيما يتعلق بأشكال السلوك الإنساني وقضايا المجتمع البشري وقيم الدين وغيرها.

فأي سلوك أو نشاط بشري يقوم به الفرد أو يسود الجماعة في مجتمع ما يتم فهمه في ضوء رؤية كونية كلية تحكمه وتشكّله؛ "أي أن الصورة المنعكسة في أذهاننا عن الوجود لها تأثير مباشر في عملنا وسلوكنا الاجتماعي وحياتنا الفردية والاجتماعية؛ أي أن كل شخص يعيش وفق رؤيته للكون."[(67)]

الخاتمة

تضمن هذا الفصل تحديداً للدلالات الخاصة بالمنهج في المرجعية القرآنية، والتمييز بين المنهج والمنهجية في الاصطلاحات المعاصرة، وبيان مدى الحاجة إلى البحث والكتابة في قضايا المنهج والمنهجية وإشاعة الثقافة المنهجية بين مثقفي الأمة وعامتهم. وتضمن نماذج مختارة من صور الوعي على المنهج، وطرق فهمه، عند عدد من العلماء والمفكرين المعاصرين. وتطرق الفصل كذلك إلى الحديث عن عدد من المفاهيم المفتاحية ذات العلاقة المباشرة بالمنهج والمنهجية، وعلى وجه الخصوص: رؤية العالم والنظام المعرفي والنموذج الإرشادي والنموذج التفسيري. وقد أجلّنا الحديث عن تمثلات المنهج لدى العلماء في التراث الإسلامي إلى الفصل القادم. وقد لاحظنا كيف أن هؤلاء العلماء المعاصرين يعبرون بطرق مختلفة عن أهمية المنهج والمنهجية، ومدى الحاجة إليه في الإصلاح الإسلامي المعاصر؛ فهو منهج في إصلاح الفكر الإسلامي، أو إسلامية المعرفة الإنسانية والعلوم المعاصرة، أو إسلامية العلماء

(67) شريعتي، علي. **الإنسان والإسلام**، ترجمة: عباس الترجمان، بيروت: دار الروضة، 1992م، ص29.

والباحثين. ولاحظنا أن هؤلاء العلماء يعبرون عن تمثلات المنهج في علوم إسلامية محددة مثل علم أصول الفقه أو علم الكلام، أو المنطق، في حين يرى آخرون أن المنهج هو ضوابط عامة في التفكير والبحث في سائر العلوم، أو ضوابط خاصة بكل علم من العلوم، فثمة مناهج للمحدثين، ومناهج للمفسرين، ومناهج للفقهاء، ومناهج للفلاسفة، ومناهج للعلماء الطبيعيين، إلخ.

وقد وجدنا من علماء المسلمين المعاصرين من يكتفي من المنهج بممارسته وتطبيقه في ما يقول ويكتب، ومنهم من يزيد على ذلك فيتحدث عن منهجه في الوصول إلى ما يصل إليه. ووجدنا من توقف فهمه للمنهج على صورة معَينة لا يتجاوزها، وغيره تطور فهمه للمنهج ودلالاته في السياق الإسلامي وربما لا يزال ينمو ويتطور.

والذي نتبنّاه في هذا الكتاب أن نعتمد المرجعية القرآنية في دلالة المفاهيم، فمفهوم المنهج/ المنهاج -في هذه المرجعيه- مفهوم قرآني يتصف بالعموم والشمول، مثله في ذلك مثل المفاهيم القرآنية الأخرى. وأي دلالة نسقطها على المفهوم ستكون دلالة خاصة محدودة في إطار الزمان والمكان والحالة والخبرة، وليس ثمة مسوغ لإنكارها. فمنهج الصحابة رضوان الله عنهم، هو منهج التلقي عن رسول الله صلّى الله عليه وسلم. والمنهاج هو "السنَّة" كما روي عن ابن عباس رضي الله عنهما، لأنَّ السنَّة منهج لبيان القرآن الكريم، وهي منهج للاقتداء والتأسي بالنبي صلّى الله وعليه وسلّم. والمنهاج قواعد لضبط عملية استنباط الأحكام الشرعية العلمية من مصادرها الأصلية، وعلم أصول الفقه على هذا الأساس هو علم منهجي بامتياز. وعلوم الحديث علوم منهجية توظف جملة من عمليات الضبط والتدقيق والتوثيق والنقد في سند الرواية وفي متنها؛ وهذه كلّها عمليات منهجية، ومع ذلك فلكل عالم من علماء الحديث منهجه الذي يميّزه عن مناهج علماء الحديث الآخرين. وهكذا في سائر العلوم النقلية والعقلية.

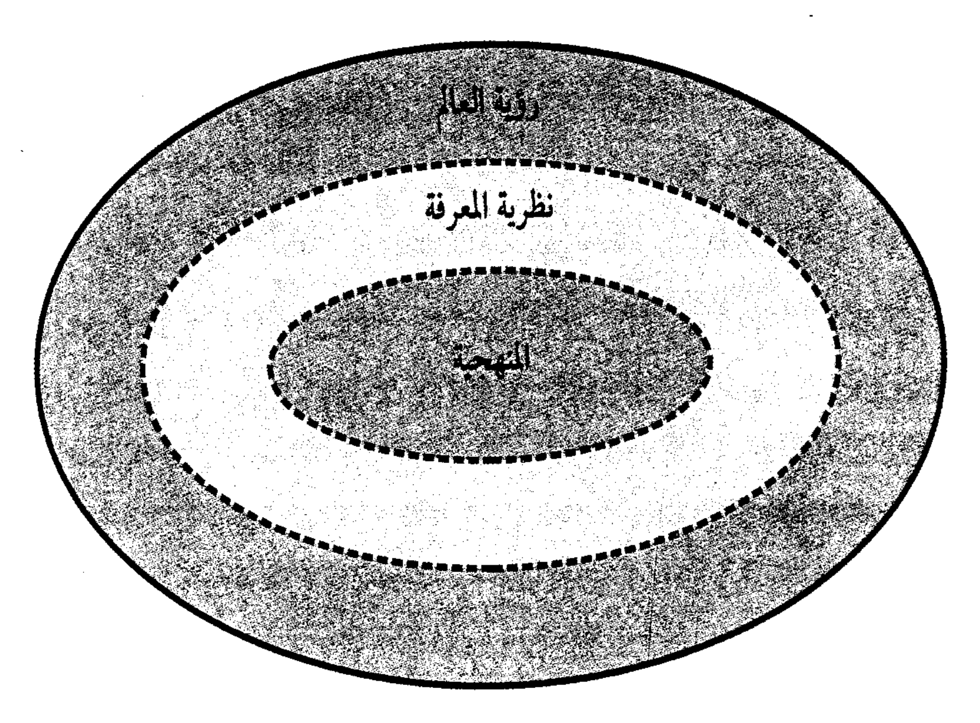
وللمنهج قواعد عامة تضبط الفكر الإنساني في تعامله مع قضايا المعرفة وموضوعاتها، وله قواعد خاصة بكل علم من العلوم. وبعض القواعد تتأسس

على رؤية العالَم التي يتبناها العلماء والباحثون، فيتصف المنهج -بالضرورة- بصفة هذه الرؤية، فثمّة منهج وضعي يتبنى مقولات الحداثة، ومنهج وضعي آخر، لكنَّه يتبنى مقولات ما بعد الحداثة، وثمّة منهج ديني مسيحي، ومنهج ديني إسلامي... وهكذا.

ومع أنَّ النماذج التي تم اختيارها في هذا الفصل، ربما تعطي انطباعاً بوجود درجة عالية من الوعي على قضية المنهج وتأكيد أهميته، فإنّ أدبيات المنهج خارج الدائرة الإسلامية لهذه الأدبيات ربما لا تقل في وفرتها وعمقها عما عرضناه، بل إنّها ربما تكون أكثر وعياً على الأزمة المنهجية التي تمر بها بعض العلوم ولا سيما العلوم الاجتماعية والإنسانية.

وثمّة أمور تجدر الإشارة إليها، منها:

- أنّ أكثر البحوث والدراسات في الممارسة السائدة تتبع أعرافاً وتقاليد وإجراءات لم يحاول الباحثون تأصيلها والبحث عن مرجعياتها، مكتفين بأنّها مناهج مطروقة وأساليب مسلوكة، أو أنّها لا تنهج نهجاً محدداً يمكن وصفه وتحديده.
- أنّ البحوث والدراسات التي يمكن أن نعدَّها تطبيقات مباشرةً على المنهجية الإسلامية نادرة جداً، ونعني بها البحوث والدراسات التي تنهج بصورة واعية وتلتزم بصورة واضحة مبادئ المنهجية الإسلامية.
- أنّ الحديث عن المنهج والمنهجية يقتصر في الغالب على البحوث والدراسات الأكاديمية والمهنية، ولا يتسع الحديث ليشمل تطبيقات المنهجية الإسلامية في التفكير، والبحث، والسلوك.
- أنّ ثمة قدراً من الوعي على ضرورة تطوير "منهجية إسلامية" لكنَّ الوعي على المبادئ والخصائص المميّزة لهذه المنهجية لا يزال ضعيفاً، والأضعف منه الوعي على ما نسميه "منهجية التكامل المعرفي" التي نسعى في هذا الكتاب أن نبشر بها وندعو إلى تطويرها.



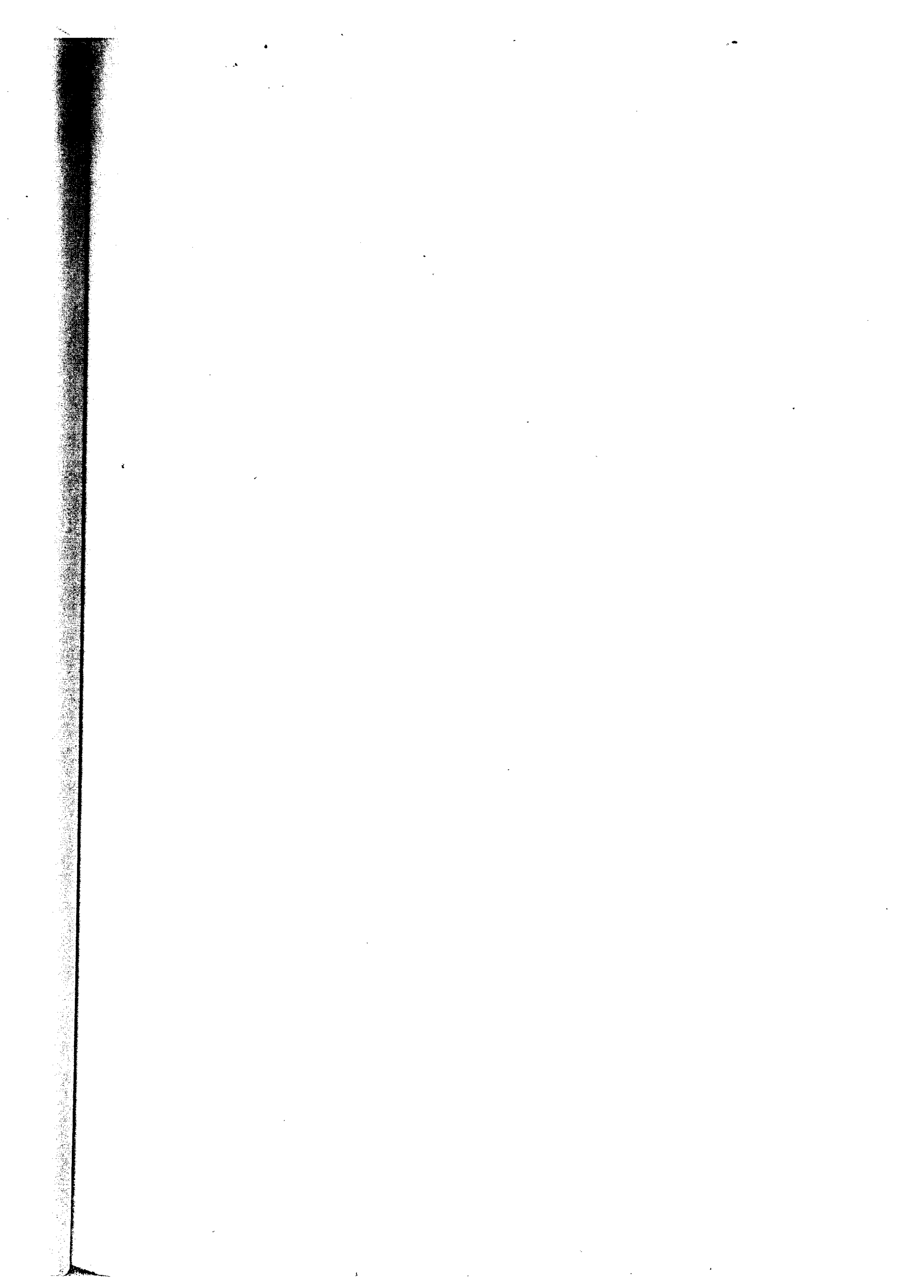
دوائر الانتماء: رؤية العالم، والنظام المعرفي، والمنهجية

الفصل الثالث

الوعي المنهجي والخلل المنهجي

أهداف الفصل

1. توضيح المقصود بالوعي المنهجي وعلاقته بأشكال الوعي الأخرى.
2. بيان أهمية توفر الوعي بالمنهج والمنهجية وصور هذا الوعي عند فئات المنظرين المعاصرين للفكر الإسلامي والعمل الإسلامي.
3. رصد بعض صور الخلل المنهجي الشائعة وتمثلاتها في واقع الأمة ومجتمعاتها.



مقدمة

نعبر في لغتنا العادية عن الحاجة إلى الوعي السياسي، والوعي الحضاري، والوعي التنموي، والوعي المقاصدي، ... لنؤكد أننا نطلب توفر حالة من العلم والمعرفة والإدراك للواقع في جانب من جوانبه (جانب سياسي أو اقتصادي أو ثقافي)، والحاجة إلى التغيير والإصلاح فيه. وهو وصف لحالة الإنسان الواعي بذاته وبما يحيط به.

والوعي في اللغة هو الجمع والفهم والحفظ. والأذن الواعية التي ورد الحديث عنها في سورة الحاقة ليست الأذن التي أحسّت بالأصوات إحساساً مادياً، وإنما الأذن التي فهمت وعقلت ما سمعت، ثم انفعلت به وانتفعت به.[1] والرسول صلّى الله عليه وسلم دعا بالخير لمن يسمع مقالته فيعيها ثم يبلغها عنه.[2] والوعي المنهجي هو الحالة التي تعبر عن إدراك الواقع القائم ومنهج تغييره إلى الواقع المنشود.

ولا شك في أننا نستطيع أن نتبين بعض صور الوعي المنهجي وبعض تمثلات هذا الوعي عند أفراد من مثقفي الأمة، لكنَّه في كثير من الأحيان وَعيٌ جزئي، لجانب من جوانب الواقع، يستند إلى الانفعال بالتخصص العلمي أو العملي، ويقف عند حدود وصف الظاهرة، وتقدير أبعادها، ويتصف العفوية والتلقائية، لكن المنشود هو الوصول بالوعي المنهجي إلى حالة من الوعي الكلي الذي يستند إلى التدبر الهادف، وتحكمه رؤية كلية للعالم، ويُعمِل المعيار القيمي والمسؤولية الأخلاقية، ويتمدد في مساحاته، ويتعمق في درجته حتى يصبح "ثقافة منهجية حية" عامة قادرة على الإسهام في إصلاح واقع الأمة.

---

(1) ﴿لِنَجْعَلَهَا لَكُمْ تَذْكِرَةً وَتَعِيَهَآ أُذُنٌ وَٰعِيَةٌ ﴿١٢﴾﴾ [الحاقة: 12]

(2) الترمذي، أبو عيسى محمد بني عيسى بن سورة. **الجامع الصحيح**، تحقيق وشرح: أحمد محمد شاكر، بيروت: دار الكتب العلمية، كتاب العلم، باب ما جاء في الحث على تبليغ السماع، ج5، الحديث رقم 2657، ص33. نص الحديث: عن عبد الرحمن بن عبد الله بن مسعود يحدّث عن أبيه قال: قال: سمعت النبي صلّى الله عليه وسلم يقول: "نضّر الله امرأً سمع منا شيئاً فبلّغه كما سمع، فربّ مبلغ أوعى من سامع." وفي رواية أخرى للرواي نفسه: "نضَّر الله امرأً سمع مقالتي فوعاها وحفظها وبلّغها، فرُبَّ حامل فقهٍ إلى من هو أفْقَهُ منه..." الحديث رقم 2658 من الكتاب نفسه والباب نفسه، ص34.

وهكذا فإننا نقصد بالوعي المنهجي: الوعي على ضرورة الفهم التفصيلي، والإدراك الكلي لطبيعة الواقع ومشكلاته ومتطلباته، والتعامل معه على أساس من التخطيط المنهجي، السنني، الهادف، بعيداً عن ردود الفعل، وضغوط الحاجة العاجلة إلى القرار، ومن ثَم إدراكنا لحاجة هذا الواقع إلى الإصلاح بمنهجية صحيحة، مع الاحتكام إلى رؤية كلية للعالم، والبدء من حيث يلزم أن يكون البدء، والاستمرار في استقامة وثبات، والاستعانة بالوسائل والإمكانات المطلوبة، وبذل الجهد مع الصبر على المعاناة حتى يتحقق الهدف المنشود للإصلاح.

ونظراً لأنَّنا لم نصل إلى هذا المستوى من الوعي المنهجي، تأتي ضرورة القيام بعملية التوعية بأهمية فهم المنهج وممارسته؛ أي بناء التفكير المنهجي، والبحث المنهجي والسلوك المنهجي. ولأننا لم نتحقق بالوعي المنهجي إلى هذا المستوى، فإننا لا نزال نشاهد صوراً متعددة من الخلل المنهجي، وهو خلل في امتلاك الرؤية الكلية للعالم، وخلل في فهم الواقع وأساليب التعامل معه، وخلل في تفسير الظواهر وإدراك علاقة الأسباب بالنتائج، وغير ذلك من صور الخلل. ولكل صورة من هذه الصور تمثلات عدّة في حياتنا. وحيثما وجدنا صورة من الخلل في واقعنا، لزمت الحاجة إلى التأمل في مناهج التعامل مع الأشياء والأفكار والظواهر التي قادت إلى هذا الخلل، ومن ثم امتلاك "العدة المنهجية" اللازمة للإصلاح.

أولاً: الوعي المنهجي

إذا أرادت الأمة المسلمة أن تستعيد عزتها وترتقي إلى مبلغ أمانتها وتتصدر قافلة الحضارة، فإنه من الضروري أن يتوفر لديها الوعي المنهاجي وتتمكن من تطويره. ولما كانت المنهجية هي "علم" بيان الطريق، فإن الوعي المنهاجي ضرورة لازمة؛ لأنّ "الطريق قد يطول وتعتريه الكثير من العوارض وتتعدد فيه المنازل، فما بين المنحنيات التي قد تخرج السالك عن سبيله، وما بين المعارج التي قد ترتفع به لتفسح الآفاق، تكثر المزالق والمهلكات التي تتعثر إزاءها الخطوات، وعندها تكون المنهجية مصدراً لابتغاء الرشد."[3]

(3) أبو الفضل، منى عبد المنعم. **نحو منهاجية للتعامل مع مصادر التنظير الإسلامي: بين المقدمات والمقوّمات**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996م، ص8.

ويتطلب الوعي المنهجي بالضرورة وضوحاً في خطوات البناء المنهجي، وفي سبل السعي للانتقال من غاية إسلامية المعرفة ومبتغاها إلى الأخذ بالأسباب وتنفيذ البرامج، ويتطلب هذا الوضوح المطلوب قدرةً على التمييز بين عملية بناء المفاهيم وعملية بناء الأطر المرجعية للتحقق من فعالية تلك المفاهيم ولتحقيق غاية المنهجية. وقد أطلقت منى أبو الفضل على هذا التمييز مصطلح "العقدة المنهجية"[4] ثم أشارت إلى أننا لا نستطيع تجاوز هذه العقدة المنهجية وارتياد الوثبة الحضارية المرتقبة ما لم يتحقق الوعي المنهاجي اللازم للتعامل مع مصادر التنظير الإسلامية.

وأوّل المقومات الإسلامية في هذه المنهجية ما يتعلق بمنهج التعامل مع القرآن الكريم. وتلاحظ منى أبو الفضل أنَّ النماذج التي تنطلق في تعاملها مع الخطاب القرآني من منطلق شمولي، وتلك التي تسعى لتنزيل ما تستفيده من النظرة الكلية على الواقع الاجتماعي جملة، و في مجال المعرفة المتخصصة بسنن واتجاهات هذا الواقع، على وجه الخصوص، إنما هي من القلة بمكان، ولا تزال الجهود الفردية المتفرقة لا ترقى بعد لأن تقدم الدفعة التي من شأنها أن تحدث تغييراً نوعياً في المناخ المعرفي السائد، الذي يتسم بالفوضى والتخبط والسطحية من جانب، وباستمرار فيض المؤثرات الفكرية الوافدة من جانب آخر.[5]

ولعل من المفيد في هذا المقام الإشارة باقتضاب إلى علاقة الوعي المنهجي بآليات التفكير الإنساني وصوره ومستوياته.

يقولون إن العلم -أي علم- هو بمنهجه لا بموضوعه، أو على الأقل بمنهجه وموضوعه معاً، فاكتساب العلم وحصول المعرفة والإدراك عند الإنسان "عملية فاعلة ومنفعلة؛ إذ تتأثر منهجية الباحث بعقليته ونفسيته وسائر المؤثرات التي تشكل شخصيته، وتشترك في الوقت نفسه في صياغة الوعي العام في المجتمع وأنماطه الثقافية التي تحدِّد بدورها قضايا البحث العلمي وأولوياته ومعاييره.

(4) المرجع السابق، ص11.
(5) المرجع السابق، ص29.

وتؤثر منهجية التفكير في وعي الإنسان بالواقع؛ فعندما يفكر الإنسان ويحاول نقل الواقع كما يدركه، فإنه لا ينقل الواقع ذاته، وإنما يقترب منه بقدر ما يستخدم من منهجية مناسبة.[6] وتتعلق هذه المحاولة بنتيجة التفاعل بين ثلاثة عناصر: العنصر الأول هو المدركات القبلية المستقرة في ذهن الإنسان، وهي عادة مجموعة المبادئ والقيم التي تتصل بالفطرة، أو تأتي من النظم والظروف الاجتماعية. والعنصر الثاني هو الأدوات التي يستخدمها العقل، والعمليات العقلية والشعورية، وملكات الحدس والخيال والإرادة التي يمارسها. أمّا العنصر الثالث فهو الحقائق الموضوعية المرتبطة بالواقع؛ أي خصائصه الكمية والكيفية، وعلاقاته بما حوله. ويقوم العقل الإنساني بتنظيم هذه العناصر ضمن ما يسمى بالخبرة الإنسانية، وهذه الخبرة هي المضمون الذي يستخدمه الوعي الإنساني لفهم الواقع الطبيعي والاجتماعي، وإدراك موضوعاته وظواهره، وتفسيرها وبيان دلالاتها وإمكانات توظيفها في الفهم والسلوك.

وعي الإنسان بالواقع: هو تفاعل ثلاثة عناصر

- المدركات القبلية المستقرة في ذهن الإنسان.
- الأدوات التي يستخدمها والعمليات العقلية والشعورية وملكات الحدس.
- الحقائق الموضوعية المرتبطة بالواقع.

ومع ذلك فإنَّ وعْي الفرد الإنساني قد يكون وعياً مزيفاً؛ لأنَّ الواقع الاجتماعي وظروفه وإرغاماته يفرض على الأفراد قيوداً وشروطاً تتطلب التماهي مع الثقافة السائدة والوعي (أو اللاوعي) الجمعي، وهذه الظاهرة هي أحد أسباب الركود والتوقف عن العطاء الفكري والحضاري للمجتمعات.

---

(6) عارف، نصر محمد (محرر). **قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية**، أعمال مؤتمر المنهجية المنعقد في الجزائر عام 1989، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996م، ص10.

ومع ذلك يظلُّ في كلِّ مجتمع قليلٌ من الأفراد الذين لديهم إرادة التفوق والإبداع، يمارسون الحرية في الاستقلال والتميز، فيتجاوز وَعْيُهم الوعيَ السائد عند العامّة من الناس، لأنَّهم يفهمون الواقع بصورة جديدة، وينظمون خبراتهم عنه على نحو ريادي، وقد يبشِّرون بفكر جديد، ومنهج جديد، وينشرون نوعاً جديداً من الوعي. وربما يكثر أتباعهم، وتوضع أفكارهم موضع العمل، فتتحقق النهضة ويحصل التجديد.

وقد تمثل الوعي بتخلف واقع الأمة وحاجتها إلى النهضة، في كتابات الكثيرين من دعاة الإصلاح منذ قرن ونصف، ولكن هذا الوعي بدا مرتبكاً مشتتاً، موزعاً على منهجيات أحادية قاصرة؛ فمنهم من دعا إلى منهج سلفي لحمتُه تقديسُ الماضي والثناءُ على السلف، وسداهُ القطيعة مع مناهج الغربيين وبيان عوراتِهم ومثالبِ إنجازاتهم، حتى إذا التفتوا إلى نصيبهم من الدنيا، أرسلوا أبناءهم للتعلم على مناهج الغربيين، ولحقوا بهم للاستمتاع بمنجزات هذه المناهج، وملأوا بهذه المنجزات بيوتهم ومكاتبهم وشوارعهم. ومنهم من دعا إلى منهج حديث أعمل فيه فنون جلد الذات، والاختيار الانتقائي من التاريخ الإسلامي الذي يظهر من الوقائع والنماذج ما يجعله مسوِّغاً لهدم التاريخ كله، والقطيعة معه، أمَّا الغرب فإنَّ له من الفضل، وفيه من العبقرية، ما يؤهله للسيادة والقيادة.(7)

ولعلّ أزمة الوعي الإسلامي التي مثلتها تلك المناهج تعمقت في نفوس الكثيرين من الناس، أولاً لأنَّ دعاتها من الطرفين كانوا في أكثر الأحيان من أولي الأمر في الأمة، سواءً على مستوى الحكم أو على مستوى التوجيه. وتعمَّقت أزمة الوعي هذه نتيجة الإحباط واليأس الذي أناخ بكلكله على كثير من الناس نتيجة الهزائم العسكرية والسياسية المتتالية، وسقوط القيادات والشعارات التي كانت تمثل أفق الأمل. ولكنّ في بعض الشر خيراً أحياناً، فإنَّ الهزائم المنكرة كثيراً ما كانت عاملاً من عوامل "عودة الوعي" حتى عند من كانوا يظنُّون أنهم "قادة

---

(7) بكّار، عبد الكريم. **تجديد الوعي**، سلسلة الرحلة إلى الذات رقم 2. دمشق: دار القلم. 2000م، ص9-23.

الوعي" والفكر والثقافة في أمّتهم.[8]

وأخطر أشكال التزييف أو الارتباك في الوعي هو ما يتعلق بالمنهج، فإنَّ افتقاد الوعي المنهجي "يجعلنا ننحرف بالمنهاجية ووظيفتها، بل قد يتطرق بنا الأمر إلى الإطلاق على بعض منها اسم المنهج، مع أنها لا تمت لهذه التسمية بصلة؛ فالمنهاجية في حقيقتها تعدّ مصدراً لابتغاء الرشد، وتحقيق الوعي، فإذا كان المنهج هو الطريق الموصل إلى المقصد فإنه يفرض علم الطريق وبيان الوصول، وبقدر صحة منطلقاته وسلامة وجهته يكون قيامه مقام المرشد الأمين، الذي يبين معالم الطريق."[9]

وعلى أية حال فإنَّ الإحساس بالحاجة إلى المنهج والتفكير المنهجي -كما يبدو- أخذ يتزايد في نصف القرن الماضي في مختلف أنحاء العالم الإسلامي، حتى أصبح المنهج هاجساً لشغل العلماء والمتخصصين في مختلف فروع المعرفة، وفي أوساط الفكر والدعوة والحركة على حد سواء. فالدعاة يقدمون دراسات منهجية في علم الدعوة[10]، ويدعون إلى سلوك منهج محدد في الدعوة هو منهج الأنبياء[11]؛ وإذا اختار أحدهم نصوصاً معينة من كتابات السلف، فإنَّه ربما يختار "الكلمات المنهجية"[12] عنواناً لكتابه؛ وإذا جمع أحدهم مجموعة من المقالات الصحفية التي سبق نشرها لتنشر في كتاب، فقد يختار "مقالات في المنهج"[13] عنواناً له... وهكذا.

---

(8) بعد هزيمة حزيران عام 1967م تحول عدد من المفكرين والأدباء المشهورين عن ولائهم التقليدي للأنظمة والزعماء بعد أن تبين لهم أن القيادات السياسية ضللت الجماهير، وضللت القيادات الثقافية والفكرية، حتى كأن هذه القيادات كانت تعيش حالة فقدان الوعي، وكانت الهزيمة سبباً في "**عودة الوعي**"، وهو عنوان كتاب ألفه توفيق الحكيم ونشرته دار المعارف بالقاهرة عام 1972م، ومثله قصائد نزار قباني بعد الهزيمة المذكورة.

(9) عبد الفتاح، سيف الدين. **حول المنهجية الإسلامية: مقدمات وتطبيقات**، ورقة قدمت في دورة المنهجية الإسلامية الثالثة في المعهد العالمي للفكر الإسلامي بعمان/ الأردن، في الفترة 12-17 نوفمبر 1998م. ص4.

(10) البيانوني، محمد أبو الفتح. **المدخل إلى علم الدعوة: دراسة منهجية شاملة لتاريخ الدعوة وأصولها ومناهجها**، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط2، 1993م.

(11) زين العابدين، محمد سرور. **منهج الأنبياء في الدعوة إلى الله**، برمنجهام، بريطانيا: دار الأرقم، 1992م.

(12) الياسين، جاسم بن محمد بن مهلهل. **الكلمات المنهجية من كلام شيخ الإسلام ابن تيمية**، الكويت: مؤسسة الكلمة، (د.ت.).

(13) العودة، سلمان بن فهد. **مقالات في المنهج**، آن آربر، ميشيجان: التجمع الإسلامي في أمريكا الشمالية، سلسلة رسائل التجديد رقم 2، 1999م.

إقرأ الآيات القرآنية الكريمة التي تروي قصة نبي الله إبراهيم عليه السلام في سورة الأنعام من قوله سبحانه: ﴿ وَكَذَٰلِكَ نُرِيٓ إِبۡرَٰهِيمَ مَلَكُوتَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَلِيَكُونَ مِنَ ٱلۡمُوقِنِينَ ٧٥ ﴾ [الأنعام: 75] إلى قوله: ﴿ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَلَمۡ يَلۡبِسُوٓاْ إِيمَٰنَهُم بِظُلۡمٍ أُوْلَٰٓئِكَ لَهُمُ ٱلۡأَمۡنُ وَهُم مُّهۡتَدُونَ ٨٢ ﴾ [الأنعام:82] وتأمل في الدلالات المنهجية لهذه القصة. وناقش إمكانية ما إذا كان يمكن أن نَعُدَّ منهجية إبراهيم عليه السلام في خطابه لقومه بحثاً عن الإله الحق -كما هي حجة الله له- ضمن هذا المعنى للمنهجية العلمية أو مناهج البحث العلمي، وما الدلالة المنهجية فيما لو حدثت القصة قبل نبوّة إبراهيم عليه السلام أو بعدها؟

وفي المجال العلمي المتخصص "الأكاديمي" يتم التحدث عن علم الأصول بوصفه منهج بحث ومعرفة،[14] وتظهر فيه الحاجة للبحث في العلم وتجديده، من أجل معالجة أزمة المنهج أو إشكالية المنهج المعاصرة. وعندما يتم الحديث عن العقيدة الإسلامية ينصرف الاهتمام إلى مناهج البحث فيها، بوصف ذلك "دراسة لمناهج الفكر الإسلامي المعاصر وللعناصر المنهجية في دراسة أصول الدين"، ذلك أن هذا الدين قد جعله الله منهاجاً مستقيماً مشتملاً على مسائل العقيدة والعبادة والأخلاق والتشريعات، وهذه العناصر في مجموعها هي التي تمثل "المنهاج الإسلامي" الذي استقام عليه الرعيل الأول، ثم خَلَف من بعدهم خُلوف جعلوا هذا المنهاج عضين؛ ما بين مسائل كلامية فلسفية، أو مشاعر وجدانية صوفية، أو عبادات تجزيئية جافة؛ الأمر الذي اقتضى ظهور المصلحين المجددين الذين عملوا على "إعادة الترابط إلى بنية

كيف يمكن لعلم الأصول أن يساعد في صياغة منهجية علمية دقيقة في التفكير؟ أعط مثالين، وعلل ذلك.

(14) العلواني، طه جابر. **أصول الفقه الإسلامي: منهج بحث ومعرفة**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي. ط2، 1995م، ص7.

المنهاج الإسلامي ورفض الوضع التجزيئي." [15]

وإذا تطرق الحديث إلى المنهج العملي للإسلام بخصائصه وأركانه فسنجد مع -يوسف القرضاوي- أنه يتجسد في السنة النبوية؛ لأنها التفسير العملي للقرآن "فقد كان النبيّ صلى الله عليه وسلم هو القرآن مفسَّراً، والإسلام مجسَّماً... ومن واجب المسلمين أن يعرفوا هذا المنهاج النبوي المفصل بما فيه من خصائص الشمول والتكامل والتوازن والتيسير، ويعرفوا بالتالي كيف يحسنون فهم السنة والتعامل معها.." وإذا كانت "أزمة المسلمين الأولى في هذا العصر هي أزمة فكر" فإن "أوضح ما تتمثل فيه أزمة الفكر هي أزمة فهم السنة النبوية والتعامل معها، وخصوصاً في بعض تيارات الصحوة الإسلامية... فكثيراً ما أُتِيَ هؤلاء من جهة سوء فهمهم للسنة المطهرة." [16] ويرصد عبد الجبار سعيد عدداً من مظاهر الخلل في منهجية التعامل مع السنة النبوية. [17]

لكن ذلك لم يمنع بعض العلماء والباحثين في السنة النبوية أن يقرِّروا أنَّ الفكر المنهجي عند المحدثين قد تطور إلى حد كبير في وقت مبكر من تاريخ التعامل مع السنة. حتى إنَّ بعض الكتب الحديثة في منهج النقد في علوم الحديث وصل أحدها "إلى أن يكون نظرية علمية كاملة تبرز كمال العلم ودقته." [18] وأن هذا العلم يمثل "المعجزة الإسلامية في ميدان السنة". وحتى فروع هذا العلم مثل "علم اختلاف الحديث أصبح علماً كاملاً". [19]

(15) الزنيدي، عبد الرحمن بن زيد. **مناهج البحث في العقيدة الإسلامية في العصر الحاضر: دراسة لمناهج الفكر الإسلامي المعاصر وللعناصر المنهجية في دراسة أصول الدين**، الرياض: مركز الدراسات والإعلام، دار أشبيليا. 1998م، ص5-6.

(16) القرضاوي، يوسف. **كيف نتعامل مع السنة النبوية: معالم وضوابط**، هيرندن- الرياض: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتبة المؤيد، ط1، 1990م، ص23-27.

(17) سعيد، عبد الجبار. "منهجية التعامل مع السنّة النبويّة"، **إسلامية المعرفة**، س6، ع18، خريف 1999م، ص53-88.

(18) عتر، نور الدين. **منهج النقد في علوم الحديث**، دمشق: دار الفكر، ط2، 1979م، من تقريظ محمد محمد أبو شهبة للكتاب، ص8.

(19) سعيد، همام عبد الرحيم. **الفكر المنهجي عند المحدثين**، الدوحة: سلسلة كتاب الأمة رقم 16، محرم 1408هـ، ص17، ص107.

ويغالي بعض الباحثين في وصف اكتمال مناهج المحدثين حتى إنهم يرون أن أحداً لو أراد "أن يزيد وجهاً واحداً في نقد السند على صنيعهم في نقد السند ... أو المتن، قد تركه المحدِّثون، مما ينبغي أن يوجد لنقد الرواية، لو أراد أحد ذلك لما استطاع."[20]

وفي الدراسات التاريخية لا تزال قضية المنهجية منذ عهد ابن خلدون حتى الآن ملتبسة على كثير ممن ولجوا عالمها متوكئين على النصوص التي نقلها الأوائل بوصفها حقائق مسلمة؛ الأمر الذي أوقع المؤرخين في أخطاء منهجية، مثلهم في ذلك مثل أولئك الذين حاولوا التخلي عن هذا المنهج إلى منهج المستشرقين الذين -وإن كان لهم بعض الفضل في جوانب محددة- انطلقوا من مصالح الاستعمار، وعقدة التفوق الغربي، فراحوا يكتبون التاريخ "من وراء الجدار الزجاجي، فلم يمسكوا بالخيوط الأساسية التي حركت أحداثه وجهلوا بالتالي خصوصية الإسلام في عالمه وزمانه الخاصين."[21]

وقضايا الفكر الإسلامي المعاصر تحتاج إلى محاولة يتكامل فيها النظر في منهجية الفكر الإسلامية بياناً للعيوب واقتراحاً للإصلاح. وقد أصبح توجيه الحوار نحو الجانب المنهجي في الفكر الإسلامي من أهم مهمات الفكر الإسلامي اليوم... "وهل أزمة المسلمين منذ زمن إلاّ أزمة منهجية تفكير في أساسها؟"[22]

وفي مجال الأدب والنقد نجد من يتحدث عن تزايد الإحساس بالوعي المنهجي حتى أصبح البحث عن المنهج الإسلامي في النقد الأدبي من القضايا التي تحتل الأولوية، بسبب عدم ملاءمة المناهج الغربية في التعامل مع التجربة الإسلامية المعاصرة في الإبداع الأدبي، ولذلك لا بد من منهج إسلامي بديل في النقد الأدبي؛ منهج يعكس شخصية المسلم وتطلعاته المنبثقة من عقيدته وتصوراته، لتحديد آفاق هذا المنهج وتجريب أدواته وتوضيح مقوماته حتى

(20) http: //www.alminshawy.com /vb /showthread.php?t=11739
(تاريخ / 24/ 3/ 2011م)

(21) بيضون، إبراهيم. "الكتابة التاريخية الإسلامية: بين الطريقة والمنهج"، **المعهد**، مجلة ثقافية فصلية يصدرها معهد الدراسات العربية والإسلامية في لندن. س1، ع1، كانون الثاني 1999م، ص9- 15.

(22) النجار، عبد المجيد. مباحث في **منهجية الفكر الإسلامي**، بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1992م، ص7.

تكتمل صورته. وقد أصبحت هذه الدعوة اليوم ضرورة ملحَّة أكثر من أيِّ وقت مضى؛ لأنَّ المناهج الأجنبية تزداد رسوخاً بفضل ما لها من بريق وجاذبية، وما يصاحبها من دعاية، ولأن "العالم من حولنا قد تقدم في مناهج البحث والتفكير، كما تقدم في مناهج العمل والتطبيق. ولكن كثيراً من الممارسات التي تشهدها الأمة الإسلامية توحي بأنَّها قعدت عن اللحاق بالركب والاستسلام للاستهلاك المنهجي والمادي، اعتماداً على مناهج غير نابعة من صميم حضارتها. ولا بد من دراسة هذه المناهج المستوردة، فنستفيد من إيجابياتها، التي لا تتعارض مع رؤيتنا الحضارية وتصورنا الإسلامي، وفي الوقت نفسه نسعى إلى تأصيل منهجنا المتميز الذي يأخذ ويعطي في الحدود التي تحافظ على مقوماته وخصائصه."[23]

وفي مجال النقد الأدبي والدراسات المصطلحية، يبين البوشيخي أنَّ "مشكلة المنهج هي مشكلة أمتنا الأولى، ولن يتم تحليقنا العلمي ولا الحضاري إلا بعد الاهتداء في المنهج للتي هي أقوم؛ "اهدنا الصراط المستقيم". فينبغي أن نحرص على استقامة المنهج في كل شيء، وأن يكون الجهد المبذول في تقويم المنهج مكافئاً لهذه الأهمية، وما العلم إلاّ تلك الصفة التي تقوم بالإنسان، نتيجة منهج معين في التعلم والتعليم، تجعله قادراً على علم ما لم يُعلم... ومع أنَّ الاستيعاب جزء من المنهج، فإنَّ المهم هو ما بعد ذلك، تحليل وتعليل وتركيب.[24]

وفي المجال الفكري يؤكد طه عبد الرحمن حاجة اليقظة الدينية المعاصرة في العالم الإسلامي إلى "السند الفكري"، وذلك بدعم التجربة الإيمانية بأحدث المناهج العقلية وأقواها، وتأسيسها عليها، مؤكداً أنَّ القصور في هذا الباب هو الذي جعل هذه اليقظة تنحو في اتجاهات أطمعت الخصوم في التعرض لها، والإساءة إليها، "ولو أنَّ أهل اليقظة حصّلوا ملكةً منهجيةً، عَمِلَ التغلغل في تجربة الإيمان على فتح أبوابها، لتمكّنوا من إقامة فكر إسلامي جديد يحصّن هذه اليقظة.."[25]

---

(23) الغزيوي، علي. **مدخل إلى المنهج الإسلامي في النقد الأدبي**، (سلسلة كتاب دعوة الحق، العدد السادس). المحمدية، المغرب: وزارة الأوقاف، 2000م.

(24) البوشيخي، الشاهد. "مشكلة المنهج في دراسة مصطلح النقد العربي القديم"، **مجلة المسلم المعاصر**، ع14، يناير-أبريل 1990م، ص55-56.

(25) عبد الرحمن، طه. **العمل الديني وتجديد العقل**، بيروت: المركز الثقافي العربي، 1997م، ص9-10.

ويرى عبد الحميد أبو سليمان أنَّ إصلاح حال الأمة لا يكون إلا عن طريق إعادة بناء الأجيال الجديدة ابتداءً من التنشئة الأسرية ومروراً بالمؤسسات التربوية، وأنَّ حلَّ معضلات التربية لا يتأتى إلا بنشأة "علم منهجي... ودراسة علمية منظمة مستمرة، دون التأملات الفكرية العشوائية المحدودة." وهي نظرة في منهجية الإصلاح والتغيير، كما هي نظرة في نشأة العلم اللازم لهذا الإصلاح -وهو التربية - وفهم هذه النشأة، وهو العلم الذي يصفه بـ"الدراسة العلمية المنظمة المستمرة"، المتميزة عن "التأملات الفكرية العشوائية المحدودة."[26]

ويرى أبو سليمان أنَّ ثمة شروطاً ثلاثة للنهضة والإصلاح، أوّلها قوة البناء النفسي والشجاعة النفسية، وثانيها سلامة منهج التفكير وتفوّقه، وثالثها وضوح الرؤية الحضارية التي تقصد عموم الخير للخلق كافّة. وعندما ينظر أبو سليمان في أثر فقدان هذه الشروط، نجده يضع منهجية التفكير في المقدمة؛ فقد "أدى الانفصام التاريخي بين القيادة الفكرية والقيادة السياسية في كيان الأمة... إلى خلل المنهج، وأدّى خلل المنهج إلى تدمير القوة النفسية وإلى فقدان الرؤية الحضارية ..."[27]

> شروط النهضة والإصلاح في رأي عبد الحميد أبو سليمان:
> - قوة البناء النفسي والشجاعة النفسية.
> - وسلامة منهج التفكير وتفوّقه.
> - ووضوح الرؤية الكونية الحضارية.

وإذا كانت قضية المنهج قضية فكرية في المقام الأول فإنَّ الاهتمام بها لم يقتصر على المفكرين والباحثين في المجال الفلسفي النظري، بل إنَّ المنظرين للحركة الإسلامية من رجال الفكر على وجه الخصوص، ومن غيرهم بوجه عام، يرون أنّ قضية المنهج "من أهمَّ القضايا الفكرية التي واجهتها الحركة

(26) أبو سليمان، عبد الحميد. **أزمة العقل المسلم**، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط3، 1994م، ص190.

(27) أبو سليمان، عبد الحميد. "معارف الوحي: المنهجية والأداء"، **إسلامية المعرفة**، السنة الأولى، العدد 3، ص 85 - 109.

الإسلامية المعاصرة؛ لأنَّ علاقة المنهج بالحركة علاقة طبيعية وشيجة، فالذي يريد أن يتحرك حركة عاقلة رشيدة لا بد له أن يحدد الغاية التي يريد التحرك نحوها، والطريق الذي يسلكه لبلوغ تلك الغاية. ولأنها - كذلك - من أكثر القضايا التي ينبني عليها العمل...، ولأنَّ الخطأ في فهمها يؤدي إلى تطويل الطريق أو اعتسافه، ويؤدي -من ثمَّ- إلى دفع أثمان باهظة وفقد ضحايا غالية، وقد يؤدي إلى الخمود والركود واليأس والقنوط، وقد يؤدي إلى الفشل، إلى غير ذلك من النتائج الخطيرة على سير الحركة.."[28]

إذا أخذنا برأي الدكتور عبد الحميد أبو سليمان في الشروط الثلاثة للنهضة والإصلاح في الإطار الإسلامي، فكيف يمكن للأسرة بوصفها مؤسسة تربوية أن تحقق هذه الشروط؟

وفي رؤيته للأبعاد الغائبة عن فكر وممارسات الحركات الإسلامية المعاصرة، يجعل العلواني البعد المنهجي هو "الغائب الأول" أو "الغائب الأكبر"[29]، وهذا يستدعي -في نظره- تطوير الفهم المنهجي الكلي الذي يجمع بين القراءتين: قراءة القرآن في كليته، وقراءة الكون في كليته. فبهذه القراءة وبالتأكيد على الصيرورة، والتفاعل، والمنطق التاريخي للمتغيرات، نستطيع أن ندخل إلى عالم الكتاب الكريم بمنهجية واضحة، نتجاوز فيها ما كان من إشكالات دفعت بابن رشد مثلاً إلى كتابة "فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من اتصال"، أو دفعت بالغزالي لتأليف "تهافت الفلاسفة" وردّ ابن رشد عليه في: "تهافت التهافت"، أو تحريم ابن الصلاح للمنطق، أو محاولة الاستغناء عن الحد الأوسط في المنطق وتقديم حدٍّ بديل من القرآن من أجل "درء التناقض بين النقل والعقل" في محاولات ابن تيميه.[30]

---

(28) شيخ إدريس، جعفر. **قضية المنهج عند سيد قطب في "معالم في الطريق"**، أعمال ندوة اتجاهات الفكر الإسلامي المعاصرة في البحرين، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص531-546.

(29) العلواني، طه جابر. **أبعاد غائبة عن فكر وممارسات الحركات الإسلامية المعاصرة**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ص63، ص74.

(30) المرجع السابق، ص75-76.

هذه نماذج من الوعي بالمنهج لدى شخصيات مختارة من فئات المنظرين في الفكر والحركة والعلم، لكن الوعي بضرورة وجود المنهج شيء وامتلاك مقوماته وعناصره شيء آخر، والوعي لدى الأفراد شيء والوعي العام الذي يشمل فئة العلماء أو فئة الدعاة، بَلْهَ المجتمع بكامله شيء آخر.

فالوعي بالمنهج ليس شعاراً جديداً فحسب، يضاف إلى الكثير مما ينقص الأمة من أجل تحقيق شهودها الحضاري، وإنَّما هو تحديد فكري وعملي لمجموعة من المتطلبات المنهجية التي يلزم الاستمرار في تداولها، وتناولها بالبحث والدراسة والنقد، حتى يُشيع "البحث في المنهج مناخاً عاماً ينشأ عليه عقل الأمة، ويشكل جوهر وعيها بالمنهج والشرعة." وقد اقترح سيف الدين عبد الفتاح أربعة عناصر ضرورية لعملية بناء الوعي المنهجي: الوعي بمصادر التنظير المنهجي الإسلامي، والوعي بالإمكانات المنهاجية الغربية المتاحة ومراجعتها، والوعي بالتطبيق المنهجي والتعامل مع مصادر التنظير الإسلامية والوعي بصعوبات التطبيق المنهجي وكيفية تجاوزها.[31]

عوامل التخلف وعوامل النهوض

- عوامل أدت إلى التخلف الحضاري للأمة.
- عوامل لا تزال تكرس الواقع المتخلف للأمة.
- عوامل أساسية في النهوض الحضاري غائبة عن واقع الأمة.

والأهم من ذلك أن ينتقل الوعي بالمنهج عند أولئك الذين يكتبون عنه إلى الممارسة العملية للمنهج في مجالات تخصصهم العلمي أو الفكري أو الدعوي.

(31) عبد الفتاح، سيف الدين. **حول المنهجية الإسلامية...**، مرجع سابق، ص5-6.

ثانياً: مظاهر الخلل المنهجي في واقع الأمة

ثمة عوامل متعددة أدت إلى وصول الأمة إلى واقع التخلف الحضاري الذي تعيشه منذ عدة قرون، لكن هناك عوامل أخرى ما تزال تكرّس هذا الواقع المتخلف رغم الجهود المخلصة التي بذلها المصلحون، فضلاً عن غياب مذهل لبعض العوامل الأساسية في النهوض الحضاري المنشود.

فالشخصية الإسلامية المعاصرة سواءً على مستوى الفرد أو على مستوى الجماعة والأمة، اعترتها أشكال من الخلل عطلت قدرتها على الفعل والإنجاز والأداء. ولعل من الملائم أن نميز بعض أشكال الخلل في الجانبين الأساسيين من هذه الشخصية: الجانب العقلي أو الفكري، ويتمثل في الرؤية الكونية الكلية التي تحدد تصورات المسلمين عن الكون والحياة والإنسان. فقد اختلطت هذه الرؤية وأصابها الغبش والعجز والقصور في جوانب عدة. والجانب الآخر هو الجانب النفسي المتمثل في ضعف الإرادة والعجز عن المبادرة والافتقار إلى الجرأة والشجاعة.

> يتمثل الخلل في تكوين الشخصية الإسلامية المعاصرة في جانبين:
> 1. الجانب العقلي المتمثل في الغبش في رؤية العالم، وما ينبثق عنه من تصورات.
> 2. الجانب النفسي المتمثل في ضعف الإرادة والمبادرة.

وسيكون من المفيد تركيز النظر على أشكال الخلل في هذين الجانبين ودراستهما دراسة تحليلية عميقة. لكن هناك لوناً آخر من الخلل الذي تعاني منه جهود المسلمين على مستوى الأفراد والجماعة والأمة، وهو خلل يرتبط بجانبي الشخصية الإسلامية المذكورين، ويتمثل في طريقة تفكير المسلمين في مسائل الفهم والشعور والممارسة، فهو خلل منهجي، يتعلق بكيفية تحويل الفكرة إلى واقع أو الانتقال من القناعة الذهنية إلى الممارسة في الحياة. ولاشك في أنّ قيمة الأفكار لا تتحقق في عالم الواقع حتى يتوفر لها طريقة مناسبة تحوِّلها إلى

ممارسات عملية في واقع الحياة. وخطورة الخلل المنهجي تتمثل في تعطيل قيمة الأفكار الجيدة عندما يعجز أصحابها عن تقديمها ومعالجتها بمنهج سليم، فيخرجونها من عالم التجريد الذهني والمثل العليا، وربما لا يقتصر الخلل على هذا العجز فقط، بل قد تصاغ الأفكار صياغة مغلوطة، تشوِّهُها، وتصدُّ الناس عن حسن استقبالها وفهمها. وثمة مظاهر لهذا الخلل المنهجي يمكن أن نميز منها[32]:

1. الخلل في رؤية العالم:

يقتضي المنهج السليم في التعامل مع أي قضية أن يُنظَر إليها ويُتعامَل معها ضمن الدائرة التي تقع فيها أو تنتمي إليها، وبوصفها عنصراً في مجموعة أشمل بينها وبين العناصر الأخرى، من سمات الشبه والتمايز، ما يُمَكِّنُ الباحثَ من رؤية الأجزاء ضمن الكل، والكشف عن خصائص القضية من زوايا نظر مختلفة، ويبني التعامل معها مع تقدير صحيح للآثار المترتبة على هذا التعامل.

وتستدعي رؤيةُ العالم الإسلامية خاصيةَ الشمول في منهج التعامل مع أي قضية؛ الأمر الذي يسهم في جمع عالم الشهادة مع عالم الغيب، وجوانب النفع والضرر، وواقع الحال واعتبار المآل، والواقع المحلي وما يحيط به من أبعاد والآثار العاجلة والآجلة. والخلل المنهجي في هذا السياق يقصر الأمر على جانب من القضية، وقليل من معطياتها والظاهر من أمرها. ويتمثل هذا الخلل أحياناً في البحث عن الحقيقة في حيز ضيق ومحدود من مجالات المعرفة بالاقتصار على التراث دون المستجدات، بل إنّ المنهجية الجزئية في النظر إلى التراث اقتصرت على الجانب الفقهي منه دون أن تستوعب مصادر التأسيس في الكتاب والسنة، أو على الجانب النصي منه وما يتفرع عنه دون أن تستوعب مجالات التطبيق والهداية في مسائل الكون والمادة والعمران، وقد تقتصر على مذهب من مذاهب الرأي والفقه دون المذاهب الأخرى التي تعمق الفهم، وتغنيه وتعبّر بصورة أوسع عن فهم الدين ومقاصده.

---

(32) النجار، عبد المجيد. **عوامل الشهود الحضاري**، بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1999م، ج2، ص39-71.

ويتمثل هذا الخلل أحياناً النظرة الجزئية للزمن واقتصار التقدير فيه على حيز محدود من الزمن. ومقاصد الدين لا تتحقق في أي حكم من الأحكام إلا إذا أخذ الحكمُ بالحسبان الماضي للاعتبار به، والحاضر لعلاج قضاياه، والمستقبل بما يتوقع فيه من آثار الحكم ومضاعفاته. ولعلّ أكثر ما يلفت الانتباه في هذا المجال هو ضعف الحسِّ بالمستقبل والعجز عن تقدير متطلباته في التخطيط. وليس الاجتهاد في حقيقة الأمر إلا وصلاً للزمن ببعضه؛ إذ هو استهداء بالوحي المهيمن على الزمن، لاستنباط حلول لمستجدات الحاضر، بالاستنارة باجتهادات السابقين في الماضي (لحاضرهم) وبحساب آثار حلول الحاضر على المستقبل ومستجداته.

ومن ذلك الخلل أيضاً تجزئة النظر والبحث في القضايا والمشاكل، لتقدير الأحكام فيها، وذلك خلل منهجي في التناول الفكري لتحليل القضايا والمشكلات لتقدير أحكامها وحجم أولوياتها، في ضوء معطيات الواقع وإمكاناته. فإعلاء منزلة بعض الجزئيات من الأخلاق والتصرفات والشعائر، وشدة التمسك بها، على أنها مادة للدعوة، ومقياس للعمل، في معزل عن كليات الدين ومقتضيات الدعوة والواقع، يلحق الضرر بالكليات وبالدعوة ذاتها.

وحين يشتد تمسك بعض الأفراد أو الفصائل بما تقدر أنَّه أكثر أهمية من غيره، ينتهي الأمر إلى الشقاق والاختلاف، مع أنَّ الأمر لا يعدو اختلافاً في تقدير بعض المسائل الفرعية أو الاجتهاد في بعض وسائل العمل تضيع معه مصالح أكثر أهمية من وحدة المسلمين وتضافر جهودهم لإعلاء شأن الدين ونهوض الأمة.

فهذه الاختلالات الناتجة عن فقدان الرؤية الكلية الشمولية تفضي إلى فقدان الرؤية الصحيحة، التي تقدِّرُ الأشياء بحسب أحجامها الحقيقية وترتبها بحسب أهميتها؛ فما هو جزئي صغير يُقدَّر على أنَّه كلّيّ كبير، وعندما لا يكون التقدير على أساس من المقارنة التي هي من خصائص الشمول، ينتهي الأمر إلى ضعف شديد في فقه الموازنة بين الأشياء والأوضاع، ليدرك الأهم والمهم، والضار والأكثر ضرراً، والنافع والأكثر نفعاً... وينتهي الأمر إلى ضعف شديد في فقه الأولويات الذي به ترتب الأمور بحسب أولوياتها في الأهمية وفي تحقيق مصالح الأمة.

كما ينعكس هذا النوع من الخلل المنهجي على قدرة الإنسان على فهم مبادئ الواقعية والسببية والشمولية في واقع المسلمين الفكري والعملي، ومن ثم يشكل عائقاً مهماً في سبيل الإقلاع الحضاري الإسلامي المنشود.

أعط ثلاثة أمثلة أخرى على الخلل في رؤية العالم.

2. الخلل في فهم الواقع والتعامل معه:

يتعلق ذلك بالطريقة التي يُنظر فيها إلى الواقع الطبيعي والواقع الإنساني وفهمهما. وقد يكون ذلك بإهمال اعتبار الواقع والاعتماد على التصور الذهني المجرد عن الواقع، سواءً تجريداً عقلياً على طريقة الفلسفة اليونانية وما اشتق منها، أو تجريداً روحياً على الطريقة الغنوصية وما تقود إليه. والقرآن الكريم نقل العقل الإنساني من هذا التجريد إلى فهم واقعي لواقع الكون وواقع الإنسان، فآيات الآفاق وآيات الأنفس هي صورُ الواقع ومعطياتُه التي يراها العقل الإنساني ويأخذها، بوصفها مصدراً للمعرفة والفهم والهداية. ويتمثل هذا الإهمالُ أحياناً في الزهد الديني، الذي يهمل واقع الحياة ومتطلبات الاجتماع البشري فيها، أو في الزهد الاجتماعي الذي يهمل قطاعات عريضة من الواقع الاجتماعي؛ بسبب عزلة النخبة المثقفة وترفُّعها عن هموم العامة، أو زهد في الواقع نتيجة اليأس من إمكانية إصلاحه، بتجنب قضاياه، أو مواجهة أصحابه بأفكار التكفير وممارسات العنف. وزاد الطينَ بلةً زهدُ المسلمين ليس في فهم واقعهم فحسب بل في فهم الواقع الإقليمي والدَولي المحيط بهم كذلك.

وينتهي الأمر نتيجة لهذه الأشكال والصور من إهمال الواقع إلى الجهل به والعجز عن التعامل معه نتيجة لهذا الجهل. ويلاحظ في هذا المقام كيف أنّ الغربيين قد أنجزوا حضارتهم نتيجة فهم الواقع ودراسته دراسة عميقة وشاملة استوعبت عناصره وأبعاده وتفصيلاته.

إنّ هذا الخلل المنهجي في التفكير والسلوك في شأن واقع الحياة الإسلامية والإنسانية امتد لمحاولة نقض الواقعية في الفكر والواقعية في التعامل، وهو اتجاه نفسي ينتهي عادة إلى الرفض المطلق دون اعتبار التفاصيل والمعطيات.

ومن صور الجهل بالواقع عند فئات من المسلمين التشبث بالمثال، فهؤلاء يتخيلون صورة مثالية وهمية في التاريخ الإسلامي، يستأنسون بالهروب إليها من واقعهم. ويقصرون فهمهم لمنهجية الإصلاح على محاولة استنساخ الصور الجزئية من المثال وإجرائها على الواقع، أو على منهجية الاستدعاء الآلي للمثال السلفي في كل معالجة للواقع.

تمرين:

حدد جزئية معينة من واقع العمل الإسلامي ينظر إليها أنها أمر مهم، ووضح كيف ينبغي أن ينظر إليها ضمن رؤية العالم الإسلامية.

ومن هذه الصور الجهل بأثر الواقع العالمي في تكييف فهم المسلمين لبعض مبادئ الدين، أو اكتشافهم لهذه المبادئ، وكيفيه تفعيلها في الواقع المعاصر، بعد أن كان المألوف هو النظر إليها بوصفها نصوصاً نظرية، أو أحداثاً تاريخية مؤطرة في سياق الزمان والمكان وما رافقهما من مثاليات. فكثير من جوانب فهم هذه المبادئ اليوم هو انعكاس لما يراه المسلمون في واقع غيرهم؛ فالحرية والمساواة والعدالة والشورى، أصبحت لها في الواقع المعاصر مؤسسات وتشريعات يتمنّى كثير من المسلمين لو يرونها في حياتهم في بلدانهم، ومع ذلك يظهر الخلل المنهجي في إنكار تأثير ممارسات هذه المبادئ في عالم غير المسلمين على فهم المسلمين لهذه المبادئ.[33] وهذا الخلل المنهجي يقع فيه حتى بعض العلماء المعاصرين من ذوي الشأن والمكانة

(33) رضا، محمد رشيد. "منافع الأوروبيين ومضارهم في الشرق- الاستبداد (3)، **مجلة المنار**، مج10، ع4، 1315هـ، ص279- 284. انظر على وجه التحديد ص282- 283 حين يقول: "فأعظم فائدة استفادها أهل الشرق من الأوروبيين معرفة ما يجب أن تكون عليه الحكومة واصطباغ نفوسهم بها حتى اندفعوا إلى استبدال الحكم المقيد بالشورى والشريعة بالحكم المطلق الموكول إلى إدارة الأفراد، فمنهم من نال أمله على وجه الكمال كاليابان، ومنهم من بدأ بذلك كإيران ومنهم من يجاهد في سبيل ذلك بالقلم واللسان، كمصر وتركيا... لا تقل أيها المسلم إن هذا الحكم أصل من أصول ديننا، فنحن قد استفدناه من الكتاب المبين، ومن سيرة الخلفاء الراشدين، لا من معاشرة الأوروبيين، والوقوف على حال الغربيين، فإنه لولا الاعتبار بحال هؤلاء الناس لما فكرت أنت وأمثالك بأن هذا من الإسلام، ولكان أسبق الناس إلى الدعوة إلى إقامة هذا الركن علماء الدين في الآستانة وفي مصر ومراكش، وهم الذين لا يزال أكثرهم يؤيد حكومة الأفراد الاستبدادية ..."

في نفوس المثقفين والعامة من المسلمين.[34]

ولعل إهمال واقع المسلمين كان يتعزز لدىٰ بعض الفئات من خلل منهجي آخر، يعتمد الواقع الغربي مثالاً للنهوض والتقدم. والخلل هنا هو في صياغة برامج للإصلاح مشتقة من تلك المثالية الغربية ومنزَّلة علىٰ واقع المسلمين، بصرف النظر عن عناصر هذا الواقع والخصوصيات الثقافية والاجتماعية له. وخطورة هذا المنهج في النظر إلىٰ سبل الإصلاح أنّ أصحابه هم أهل النفوذ والمراكز المهمة في صنع القرار، رغم محدودية القاعدة الشعبية عندهم وعزلتهم عن الجماهير. لكن هذه المثالية في النظر أشد انحرافاً منهجياً وأعمق خللاً.

أعط ثلاثة أمثلة أخرىٰ من الخلل في فهم الواقع والتعامل معه.

3. الخلل في ربط الأسباب بالنتائج:

وفي ذلك تجاوز للقانون السببي ومفهوم السببية والوقوع في التفسيرات الخرافية والأسطورية. ويعدّ مفهوم السببية في الإسلام قانوناً طبيعياً واجتماعياً ونفسياً في نطاق التدبير الإلهي للكون وتصريفه لشؤونه، فما يحكم علاقة الإنسان بالطبيعة هي أسبابٌ يكون التمكين له فيها أو لا يكون، وهذه الأسباب هي قوانين ماضية لا تتخلّف، إلا إذا أراد الله خرقها في حالات معينة، ولغايات محدودة، لا تقع ضمن الحسبان البشري، ولا المسؤولية البشرية.

ويتمثل الخلل المنهجي في فهم الأسباب والتعامل معها بعدم الأخذ بالأسباب بحجة التوكل علىٰ الله، أو الظن بأنّ اعتماد الأسباب يطعن في العقيدة؛ لأنّ الله سبحانه هو الفاعل الوحيد، أو بالتخفف من تحمل مسؤولية النتائج، والوقوف عند حد الأخذ بالأسباب؛ لأنّ النتائج في ظنهم من فعل الله سبحانه، لا من أسبابها

(34) مثال ذلك تطور الفتوىٰ في حكم المرأة التي تسلم ويبقىٰ زوجها علىٰ غير الإسلام في المجتمعات الغربية. فقد كان العلماء يفتون بالحكم المدوَّن والمشهور دون البحث عن نصوص أو سوابق تاريخية. وعندما تعددت الحالات وكثرت الأسئلة توقف بعض العلماء الذين كانوا يتسرعون في الفتوىٰ الأولىٰ في المسألة، وذلك لقناعتهم الجديدة بوجود حَرَج يحتاج إلىٰ مَخرج، وأخذوا بالبحث عن سوابق من المثال التاريخي واستدعائها، وعندما اكتشفوا هذه السوابق أخذوا يسوغون الحاجة إلىٰ فتوىٰ جديدة من خلال الاستناد إلىٰ مبادئ عامة في استنباط الحكم، مع أنَّ اكتشاف السابقة التاريخية هو في الغالب، ما قادَهم إلىٰ اعتماد الفتوىٰ الجديدة.

ومقدماتها، أو بإهدار البُعد الغيبي جملة في فهم الأسباب، والظن بأنّ الأسباب هي الفاعلة بذاتها في النتائج، دون أن يكون للقيوميّة الإلهية دخل في ذلك.

وهذا الخلل هو عَرَضٌ عام يعبر عن ضعف الحس السببي تجاه مظاهر الطبيعة وظواهر الاجتماع وضعف عقلية البحث العلمي المتمثلة في الخطوات المنطقية في التحليل والترتيب والتصنيف اللازم لعناصر أية مشكلة أو ظاهرة، بحيث يسهل الكشف عن حقيقة العلاقات السببية بين هذه العناصر ويكون ذلك أساساً للفهم، ومن ثم أساساً للحل والعلاج.

أعط ثلاثة أمثلة أخرى على الخلل في ربط الأسباب بالنتائج.

4. الخلل في معرفة الحقيقة والعمل ضد مقتضياتها

نضرب على هذا النوع من الخلل مثلاً واحداً يمكن أن يذكرنا بأمثلة أخرى من نوعه؛ ذلك هو التدخين الذي أصبح وباءً عمَّ معظم أنحاء العالم، وإن بدرجات متفاوتة. ليس ثمة دولة من دول العالم اليوم إلا والقائمون على أمرها يعلمون أضرار التدخين، ومع ذلك فإنَّ الدولة تقوم بنفسها بالاستثمار في هذه الصناعة، أو تسمح بإقامة المصانع لمستثمرين محليين أو أجانب، من باب حرية السوق، وطمعاً في ما سوف تجنيه الدولة من ضرائب،[35] أو ما توفره من فرص عمل. لكنَّ أصحاب القرار في كل دولة يعلمون جيداً أنَّ ما ينفق على علاج الأمراض الناتجة عن التدخين هو أضعاف الدخل الذي يتحقق من إقامة مصانع الدخان.

لقد أوضح تقرير منظمة الصحة العالمية لعام 2008م أن عدد المدخنين في العالم يزيد عن مليار ومائة مليون مدخن، أي بنسبة تصل إلى حوالي ثلث مجموع سكان العالم. وتودي آفة التدخين بحياة أعداد من الناس تزيد عمن يقتلون في جميع الحروب التي تنشب في العالم. ويشير التقرير إلى أن الدراسات

(35) الأموال التي تجمع من الضرائب تزيد بمقدار 173 ضعفاً عن الأموال التي تنفق على الحد من التدخين. وأهم الوسائل التي تتخذها الدول للحد من التدخين هي زيادة الضرائب التي وصلت في بعض الدول إلى 75 في المائة من قيمة علبة السجائر، انظر:
World Health Organization. *Who Report on the Global Tobacco Epidemic*. Geneva,- Switzerland: WHO: 2009, p. 56-62.

العلمية تثبت بصورة حاسمة أن التدخين، والتعرض لدخان السجائر، يؤدي إلى حالات من الموت، وحالات من المرض، وحالات من الإعاقة.[36]

وأشار التقرير إلى أن 80 ٪ من المدخنين في العالم هم في بلدان نامية قليلة الدخل أو متوسطة الدخل. ومع أنَّ معظم دول العالم قد استجابت لدعوات منظمة الصحة العالمية في التوعية بأضرار التدخين، وأنَّ نسبة المدخنين في البلدان ذات الدخل المرتفع أخذ بالنقصان، فإنَّ النسبة المئوية للمدخنين في البلدان النامية، ولا سيما البلدان الإسلامية والعربية، آخذة في الزيادة.[37]

وأضرار التدخين لا تتوقف على الأضرار الصحية التي تحل بالمدخنين ومن حولهم من الناس، بل يضاف إليها الكلفة المالية المترتبة على شراء التبغ، التي تصل أحياناً إلى ربع دخل العائلة، وهذا الهدر الاقتصادي والتبذير لا يليق بعاقل.

الحقائق المعروفة، من أن يتبنى حكماً شرعياً في التدخين؟ وما الذي يمنع الحكومات من اتخاذ قرارات سياسية واقتصادية حازمة، لمنع إنتاج التبغ واستيراده وتناوله؟

(36) المرجع السابق، ص12.

(37) يشير تقرير منظمة الصحة العالمية المذكور إلى كثير من الحقائق عن أخطار التدخين وأنواع المواد السامة الموجود في التبغ، ويتضمن بيانات كثيرة عن مدى استجابة الدول المختلفة لتوصيات المنظمة بتوفير بيئات خالية من التدخين وبخاصة للأطفال. ومن اللافت للانتباه كيف أن معظم الدول العربية والإسلامية تبدو أقل حرصاً من غيرها من الدول على الحد من التدخين، وأن ما ينفق على التدخين في هذه الدول يزيد عما تنفقه على التعليم والصحة.

مظاهر الخلل في حياة الأمة

خلل في رؤية العالم	خلل في فهم الواقع و التعامل معه	خلل في ربط الأسباب بالنتائج	خلل في معرفة الحقيقة وعدم العمل بمقتضاها

مظاهرخلل أخرى

؟	؟	؟

موقف تدريبي: يقسم المتدربون إلى خمس مجموعات

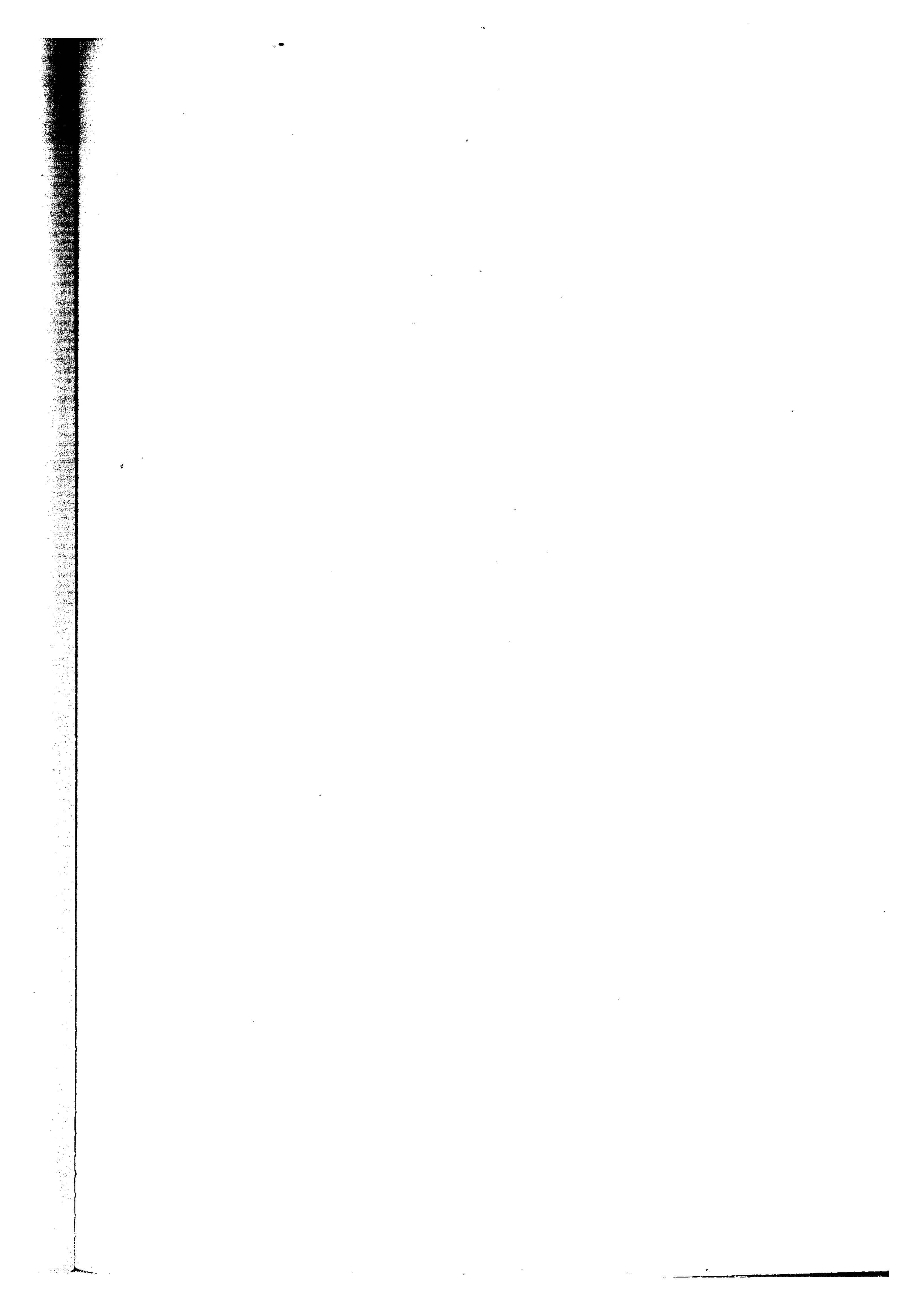
- المجموعة الأولى تناقش مظاهر الخلل المنهجي في فهم الواقع والتعامل معه، وتضيف ستة أمثلة على هذه المظاهر.
- والمجموعة الثانية تقوم بالأمر نفسه فيما يتعلق بمظاهر الخلل في ربط الأسباب بالنتائج.
- والمجموعة الثالثة تقوم بالأمر نفسه فيما يتعلق بمظاهر الخلل في الرؤية الكلية والشمولية.
- والمجموعة الرابعة تقوم بالأمر نفسه فيما يتعلق بمظاهر الخلل في معرفة الحقيقة وعدم العمل بمقتضاها.
- أما المجموعة الخامسة، فتقترح ثلاثة مظاهر أخرى من الخلل المنهجي غير تلك المظاهر الأربعة، وتحدد مثالين على كل منها.

الفصل الرابع

تطور مفهوم المنهج في الفكر الإسلامي والفكر الغربي

أهداف الفصل

1. تتبع تطور مفهوم المنهج ودلالاته في الفكر الإسلامي وفي الفكر الغربي.
2. توضيح العلاقة بين مفهوم المنهج في التراث الإسلامي وتطور مستوى العلم في المجال أو الموضوع العلمي.
3. ملاحظة ارتباط نشأة القواعد المنهجية بالعلوم الخادمة للنص الإسلامي.
4. بيان صور اجتماع دلالات النص وحقائق الواقع الطبيعية والاجتماعية في المنهجية الإسلامية.
5. ملاحظة صور الخلل في التأريخ لتطور المنهج في الفكر الغربي.
6. بيان موقع كل من أرسطو، وفرانسيس بيكون، ورينيه ديكارت في تطور مفهوم المنهج في الفكر الغربي.
7. تأكيد أن تطور مفهوم المنهج خضع لتطور الخبرة البشرية عبر الأجيال.
8. مقارنة ملامح خط التطور في مفهوم المنهج والممارسة المنهجية بين التراث الإسلامي والتراث الغربي.



مقدمة

يحاول هذا الفصل أن يعرض بصورة موجزة جداً تاريخ المنهج، مركزاً على ما يختصُّ بمصطلح المنهج، أو المصطلحات ذات الصلة المباشرة به، مع التنويه بما كان يمثّل محطات رئيسية من مراحل تطور المنهج. ومع أننا عرضنا التطور التاريخي لمفهوم المنهج في الفكر الإسلامي، مستقلاً عن تطوره في الفكر الغربي، فإننا رصدنا موقع المنهج في مراحل التقاطع بين الفكرين في تطورهما التاريخي.

ومع أن كلمتَي المنهاج والنهج كلمتان معروفتان في القرآن الكريم والحديث الشريف وفي لغة العرب، فإن كلمة منهج أصبحت أكثر استعمالاً في اللغة المعاصرة. صحيح أنَّ لكل كلمة من هذه الكلمات: منهاج ونهج ومنهج، مجالاً يفضَّلُ استعمالُها فيه دون غيرها، لكنَّ الموضوع الذي تشير إليه هذه الكلمات يكاد يكون موضوعاً واحداً. وهذا الموضوع يشير إلى أسلم الطرق التي يمكن اتباعها في التحقق والتثبت من العلم والمعرفة. وهو موضوع التفت المسلمون إلى أهميته في وقت مبكر من تاريخ الإسلام. وقد كان واضحاً لنا أن المنهج قد تلوَّن بألوان المدارس الفكرية التي عرفها التاريخ الإسلامي، سواءً أكانت مدارس فكرية إسلامية الأصول والنتائج، أم كانت مدارس اختلطت فيها الثقافة العامة للمجتمع الإسلامي مع توجهات فكرية وافدة من الفكر اليوناني الأوروبي أو الإشراقي الآسيوي.

أما في تاريخ الفكر الغربي، فإنّ الغربيين يفضلون التأريخ للمنهج ابتداءً من الفلسفة اليونانية، ثم يقفزون إلى تطورات عصر النهضة، وينتهون بالكلام عن أزمة المنهج في مقولات ما بعد الحداثة. ولكننا حرصنا حتى في التاريخ الغربي أن نتتبع المحطات الرئيسة في هذا التاريخ محاولين الاجتهاد في استكمال الحديث عن بعض المراحل التي يقفزون عنها، بما نرجحه من حصول حالات التفاعل والاقتراض الثقافي بين الشعوب والأمم.

أولاً: تطور مفهوم المنهج في الفكر الإسلامي

فقد طور المسلمون منهجية محددة للحصول على المعرفة، ففي حياة النبي صلى الله عليه وسلم كان الوحي ينزل على النبي فيبلغه للناس ويطلب من كتبة الوحي تدوينه وإبلاغه إلى الأمة. وكان هدي النبي صلى الله عليه وسلم في إبلاغ الآيات أحياناً نوعاً من البيان والتوضيح والتحديد للنص القرآني. ولكنه كان يحرص على أن لا يختلط القرآن بغيره، وهي الحكمة التي يرى العلماء أنها كانت سبباً في منع النبي للمسلمين من تدوين الحديث كما كانوا يدوّنون القرآن.

المنهج في عهد الرسالة:
الإبلاغ من النبيّ، والتلقي من الصحابة.

وهكذا كان القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف المصدرين الأساسيين للمعرفة التي كانت تنظم حياة المجتمع المسلم، وهي كذلك المعرفة التي كانت محتوى لعمليات التعليم والتعلم في المجتمع الإسلامي الأول. وبطبيعة الحال لم تكن آراء جميع الصحابة بعد وفاة النبي متفقة في كل شيء. ولذلك كان إجماع الصحابة في قضية معينة يعد مصدراً ثالثاً للمعرفة الموثقة. وأعد العلماء عقولهم في الحالات التي لا يجدون فيها نصاً مباشراً من القرآن والسنة، لقياس هذه الحالات على مثيلاتها مما ورد في النص، وبذلك كان القياس مصدراً رابعاً للمعرفة الإسلامية. ومن الممكن أن ننظر إلى الإجماع والقياس بوصفهما حالتين من حالات الاجتهاد، فيكون الاجتهاد هو المصدر الثالث للمعرفة بعد القرآن والسنة.

المنهج في حياة الصحابة:
مصادر تلقي الأحكام الشرعية، القرآن والسنة والاجتهاد.

هذه هي المصادر التي كانت تمثل المنهجية التي يحصل فيها المسلمون على معرفة الأحكام الشرعية على وجه الخصوص، ولذلك سماها العلماء مصادر التشريع، وأضافوا إليها أحياناً ما يتجاوز مجرد الاستنباط الشكلي (الذي يتم في القياس) بحيث يرتبط هذا الاستنباط بقيمة هذا العمل وروحه؛ مما سمّاه

العلماء بالاستحسان، أو يرتبط بالغرض الأساسي منه مما سموه بتحقيق المصالح المرسلة.

وقد شعر الجيل الأول من المسلمين أن القرآن الكريم وبيان النبي صلّى الله عليه وسلّم له، وتطبيقه، لهديه في فترة التنزيل، كانا كافيين لتنظيم شؤون حياتهم. لذلك كانت عمليات الإجماع والقياس والاستحسان وتوخي المقاصد والمصالح... إلخ بعد وفاة النبي صوراً من الاجتهاد في فهم دلالات القرآن الكريم وما عرفوه من السنة النبوية.

وقد اقتضت عملية تدوين العلوم الإسلامية وضبط نصوصها وطرق استخدام هذه النصوص تطوير مناهج محددة كان كثير منها جديداً تماماً على العقل البشري؛ فتطورت علوم الأصول المختلفة: أصول الفقه، وأصول التفسير، وأصول الحديث، وعلم الكلام. وقد مثّلت هذه العلوم الجديدة منهجية إسلامية بامتياز، لأنها كانت إنتاج العقل المسلم وعلى غير سابقة من علوم السابقين، ولأنها كانت منهجية هذا العقل في تصريف شؤون الواقع الإسلامي على أساس الشريعة الإسلامية. وليس ثمة شك في تسمية هذه المنهجية بالمنهجية الإسلامية.

> مناهج تفصيلية في نشأة العلوم الاسلامية الأولى: أصول الفقه، أصول التفسير، أصول الحديث،... إلخ

لكن التأمل في المصدر الأساسي لتلك المعرفة الإسلامية (القرآن الكريم) يبين أن القرآن لم يكن يخاطب ذلك الجيل الأول من المسلمين في شأن إنشاء علومهم التي كانوا يحتاجون إليها وحسب، بل إنه لم يكن خطاباً للمسلمين فقط، ولكنه خطاب للنوع الإنساني، يوفر له مصدر الهداية في تنظيم شؤونه كافّة؛ خطاب للإنسان المؤمن وغير المؤمن، يحاوره ويجادله ويسرد عليه قصص الأمم السابقة، ويبشره وينذره، ويقيم الحجة عليه. وهو في كل ذلك يتناول شؤون حياته في جوانبها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ويعالج خفايا نفسه وخطراتها، ويشير إلى ظواهر الكون الذي يعيش فيه مما خفي في عالم الأشياء

الدقيقة، وما عظم وجلّ من آفاق الكون وأقطار السموات والأرض. والقرآن في أساليبه المختلفة من الخطاب: القصة، والمثل، والحوار، والتساؤل، والترغيب، والترهيب، وغيرها، يستفز أدوات الإدراك والوعي في الإنسان ليستعملها مصادر للمعرفة، ويحمِّله في النهاية مسؤولية هذا الاستخدام ونتائجه.

وقد قاد هذا التأمل علماء المسلمين فيما بعد إلى إدراك شيء من دلالات تركيز القرآن على إخبار الناس وتوجيههم المباشر إلى ما يجب عليهم، حتى تتحقق مصالحهم في بعض جوانب الحياة، ويقودهم إلى رضوان الله في الآخرة. وهذه أوجه من المعرفة مصدرها آيات الوحي. كذلك قادهم هذا التأمل إلى إدراك شيء من دلالات تركيز القرآن على التأمل والتفكر والتدبر في الأنفس والآفاق، من أجل اكتشاف سنن الله النفسية والاجتماعية والكونية، ومن ثم وضع الأسس والقواعد والقوانين والتشريعات التي تعالج شؤون الحياة، لإقامة مجتمع الحق والعدل وبناء العمران وإنشاء الحضارة... وهذه أوجه من المعرفة مصدرها الكون بأشيائه وأحداثه وظواهره. ومثلما أن حياة الإنسان في هذه الدنيا هي حياة واحدة لا فصل فيها بين متطلبات الدنيا والآخرة، فكذلك كان تعامل الإنسان مع مصدري المعرفة: الوحي والكون، تعاملاً يقوم على التكامل.

> مناهج تفصيلية في نشأة العلوم الكونية، والعلوم الاجتماعية، والعلوم النفسية وعلاقتها بهدي القرآن من فهم الطبائع والوقائع.

وعملية التأمل في الحالتين تحتاج إلى إعمال الأدوات المتوفرة للإنسان، فلا يليق بالإنسان أن يهمل أدوات الإحساس والمشاهدة المباشرة، ودورها في استلام البيانات المسموعة بأداة السمع أو المرئية بأداة البصر، والتدقيق في هذه البيانات للتوثُّق من صدق وصفها للأشياء والأحداث وصفاً كمياً وكيفياً، يبين مقاديرها وحساباتها وأنواعها وأصنافها ويحدد درجات الشبه والاختلاف فيما بينها. ولا يتم هذا الإدراك إلا بإعمال الفؤاد، أو القلب، أو اللب، أو العقل، الذي يعطي لكل ذلك دلالاته ومعانيه. وعندما يجمع القرآن بين هذين النوعين من الأدوات: الحس والعقل في المسؤولية فإنَّه يوضح أنَّ السمع والبصر، بوصفهما

من أدوات الحس، والفؤاد، بوصفه أداة الفهم والإدراك، موضع للمسؤولية، فكأنما يؤكد الحاجة إليهما معاً، والحاجة إلى إعمالهما دائماً، وبصورة متكررة، فلا تقف عند الإحساس الشكلي العابر والتفكير السطحي السريع. لكأنما القرآن الكريم يطلب من الإنسان وهو يُعمِل السمع والبصر والفؤاد إعمالا عميقاً متأنياً يقلِّب فيه البصر ويقلِّب الرأي، ويتروّى في إصدار الحكم حتى يستكمل عناصر المشاهدة والتجربة والاختبار الحسي بصورة تتكامل معها عناصر المحاكمة العقلية، وتتضح الأدلة والبينات والبراهين.

إعمال الحس والعقل في توليد المعرفة واختبارها وتوظيفها.

وهكذا يفهم الإلحاح والإصرار في الخطاب القرآني على ضرورة النظر والرؤية الحسية والعقلية، ﴿ قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا ﴾ [العنكبوت: 20]، ﴿ قُلِ انظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ﴾ [يونس: 101]، ﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَىٰ رَبِّكَ كَيْفَ مَدَّ الظِّلَّ وَلَوْ شَاءَ لَجَعَلَهُ سَاكِنًا ثُمَّ جَعَلْنَا الشَّمْسَ عَلَيْهِ دَلِيلًا (٤٥) ثُمَّ قَبَضْنَاهُ إِلَيْنَا قَبْضًا يَسِيرًا (٤٦) ﴾ [الفرقان: 45- 46]، ﴿ قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَصْبَحَ مَاؤُكُمْ غَوْرًا ﴾[الملك: 30]، ﴿ فَانظُرْ إِلَىٰ آثَارِ رَحْمَتِ اللَّهِ كَيْفَ يُحْيِي الْأَرْضَ ﴾ [الروم: 50]، ﴿ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَىٰ مِن فُطُورٍ (٣) ثُمَّ ارْجِعِ الْبَصَرَ كَرَّتَيْنِ ﴾ [الملك: 3-4]

وأمثال هذه الآيات كثير جداً. وحينما يذكر الخطاب القرآني بعض الظواهر التي سخرها الله للإنسان؛ أي جعلها مهيأة ليستعملها الإنسان ويستخدمها ويستفيد منها، ومن ثم ليشعر أنها من نعم الله.. عقَّب عليها ببيان المدى الذي تتسع إليه هذه النعم حتى إنّه يستحيل عدّها:﴿ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْأَنْهَارَ (٣٢) وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ ۖ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ (٣٣) وَآتَاكُم مِّن كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ ۚ وَإِن تَعُدُّوا نِعْمَتَ اللَّهِ لَا تُحْصُوهَا ﴾ [إبراهيم:-32 34] .

دلالات السير والنظر وعلاقاتها بعناصر المنهجية القرآنية.

إنّ أيّ منهجية في الحصول على المعرفة لا تعتمد الواقع بأشيائه وأحداثه وظواهره فتعمل فيها المشاهدة المتأنية والمتكررة، التي تعتمد الوصف الكامل والحساب الدقيق، ومن ثم التجربة والاختبار العملي، لن تؤدي وظيفتها في الحصول على معرفة موثقة. وكذلك فإنَّ أيَّ منهجية لا تستكمل جميع البيانات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، سواءً كانت هذه البيانات مسموعة (أو مقروءة)

من نصوص شرعية، أو مرئية مشاهدة في هذا الموضوع، كما هو في الواقع المحسوس، لن تؤدي وظيفتها في الحصول على المعرفة الموثوقة.

إنّ الوحي القرآني يرسم معالم المنهجية البحثية التي تقود إلى المعرفة الموثقة. وكما تؤكد "الآيات المسطورة" في القرآن أحكاماً قطعية في بعض المسائل، فإن هذه الآيات المسطورة نفسها تلح في طلب "الآيات المنظورة" وتتبّعها في الأنفس والآفاق، واكتشاف السنن والقوانين التي تحكم وجود الأشياء وتغيراتها وأحداثها. فلِمَ إذن لا نتحدث عن "منهجية قرآنية للبحث"، أو "منهجية للبحث" تشتق معالمها وملامحها من القرآن الكريم؟ وبقدر من التعميم نستطيع أن نتحدث عن "منهجية إسلامية في البحث: فإذا حددها الكاتب بأداة التعريف "المنهجية الإسلامية" فهي تلك المنهجية الثاوية في الخطاب القرآني بالصورة التي رآها وتلمسها ذلك الكاتب.

تمرين:
أعط ثلاثة أمثلة على التوفيق بين الآيات المسطورة والآيات المنظورة من أجل صياغة منهجية إسلامية في البحث.

وكما أنَّ القرآن هو كتاب كريم، كثير العطاء والكرم، فإنَّه يتصف بخاصية معجزة؛ إذ تتسع معانيه ودلالاتُه باتساع المعرفة الإنسانية ونموّها، لذلك سنجد تفاوتاً في الطريقة التي يفهم فيها قارئ القرآن الآيات التي تشير إلى عناصر المنهجية القرآنية في البحث أو من هجية البحث في المنظور القرآني. أو المنهجية الإسلامية، وسوف يظهر هذا التفاوت بين العلماء بمقدار ما يتفضل به الله على العالِم من فهم وبصيرة، وبمقدار ما تجمع لديه من خبرة وتجربة في السياق المكاني أو الزماني.

إن فهمنا للقرآن الكريم يبقى ناقصاً إذا لم ندرك أهمية الطرق الحسية، التجريبية ، الميدانية "الإمبريقية" في المنهجية الإسلامية للبحث، التي تعتمد السمع والبصر والحاجة إلى إجراء التجارب والاختبارات، بوصفها أساساً للوعي والإدراك الذي يقوم به الفؤاد. وقد ظهر البيان النبوي لهذا الفهم القرآني من تعليقه الحكم أحياناً، حتى تتوفر الحقائق عن القضية موضوع البحث، سواءً كان ينتظر فيها وحياً من السماء أو بيانات السمع والبصر التي تصف القضية في الواقع

الاجتماعي المحسوس. فقد كان يهُمُّ عليه الصلاة والسلام بمنع المسلمين من الغيلة؛ أي معاشرة الزوج لزوجته في الفترة التي ترضع فيها الزوجة وليدها وقبل الفطام، ظناً منه أن ذلك يؤثر على الطفل، ولا سيّما إذا حصل الحمل في أثناء الرضاع. لكنَّه لاحظ أن هذه الغيلة -وهي موضوع فيسيولوجي- لا تؤثر سلباً على أولاد الروم والفرس، لذلك فإنه لم ينه عنها. وقد ظن كذلك أن تأبير النخل من خرافات أهل المدينة، وأن الله سبحانه وتعالى يأذن أن تنعقد ثمار النخل كما تنعقد ثمار الأشجار الأخرى دون تدخل من الوسيط الإنساني، ثم تبين له بالواقع العملي أن ثمار النخل لم تنعقد عندما ترك الناس التأبير، فردّ الأمر إلى نصابه، وأكد أهمية توظيف الخبرة والتجربة العملية في هذا الشأن، وأن المسألة ليست خرافة من الخرافات، ووضّح أهمية توظيف خبرة الخبراء في هذا الشأن الدنيوي، وأنه لم يكن لديه تلك الخبرة، لأن قومه في مكة لم يكونوا أصحاب نخل، وهكذا فالناس أعلم بأمور دنياهم.

ومع تعدد وجوه النظر وأدواته في معالجة أي موضوع من موضوعات البحث تبقى الرؤية الكونية هي العامل الأساسي في طريقة تطبيق المنهج، وفي نتائج هذا التطبيق، فالمسلمون يستخدمون المنهج التاريخي مثلاً في نقد الحديث النبوي، وكذلك يفعل المستشرقون أو الماديون الذين يحاولون دراسة الحديث، وثمة فرق بين الخبرتين: الإسلامية والاستشراقية، يعود إلى الأساس الذي يعتمد عليه المنهج عند الفريقين، وهو فرق لا يمكن تجاوزه، وفي تأكيد هذا الفرق يرى "كولسون" أنه: "لا بد من الإقرار بصراحة بأنه لا يمكن التوفيق بين المنهج الإسلامي القائم على الإيمان الديني والمنهج الغربي القائم على النقد المادي للتاريخ."[1]

تمرين:
اذكر أمثلة أخرى تبيِّن فيها أنّ النبي صلى الله عليه وسلم كان ينتظر توفر الحقائق عن قضية ما قبل أن يحكم فيها.

(1) Coulson, N. J. European Criticism of Hadith Literature. In: A. F. L. Beeston, et al (Eds.) *Arabic Literature to the End of Umyyad Period*. Cambridge: Cmbridge University Press. 1983, p. 317-321.

لقد ظهرت دلالة المنهج في العلوم الإسلامية أول ما ظهرت، نتيجة الحرص على حفظ الحديث النبوي الشريف وصيانته من الكذب والتحريف، فتطور منهج الإسناد في الرواية حتى أصبح علماً، وظهر علم أصول الحديث، وأصبح يسمى علم مصطلح الحديث، وظهرت قواعد صارمة في مجال البحث عن مدى الثقة بالرواة حتى تكامل علم الجرح والتعديل، وعلم الرجال أو علم نقد الرجال... وغير ذلك من علوم السنة النبوية. وظهرت في ذلك كتب عدَّة منها: الجرح والتعديل لابن أبي حاتم (توفي 327هـ)، والكفاية في علم الرواية للخطيب البغدادي (463هـ) وميزان الاعتدال في نقد الرجال للذهبي (784هـ)، ولسان الميزان لابن حجر العسقلاني (852هـ). ومع أن معظم هذه الكتب كانت تركز على مناهج التثبت والتحقق الخاصة بالحديث النبوي، فإنها كانت تحتوي أيضاً على قواعد منهجية عامة يلزم الأخذ بها في كل العلوم، وبخاصة علم التاريخ الذي تطورت كتابته، وظهرت في المصنفات العديدة حتى جاء ابن خلدون فكانت مقدمة كتابه في التاريخ (كتاب العبر وتاريخ العرب والعجم والبربر ومن جاورهم من ذوي السلطان الأكبر) قواعد للتأليف المنهجي في علم التاريخ.

تطور عناصر المنهج في نشأة علم أصول الحديث النبوي الشريف.

تمرين:

ارجع إلى مقدمة ابن خلدون وحدد قواعد التأليف المنهجي في علم التاريخ، وبين الأخطاء المنهجية التي رصدها عند غيره من المؤرخين.

وظهر في وقت مبكر من تاريخ الإسلام من نبغ في العلم أكثر من غيره، فأصبح عالماً يعلّم الناس أمور دينهم، وأصبح لكل عالم منهم مرجعيته ومنهجه الأساسي الذي ربما يختلف فيه عن مناهج غيره؛ ففي حين كان مالك إمام دار الهجرة في المدينة يعلم الناس الفقه معتمداً على الحديث، فإن أبا حنيفة في

العراق قد استند إلى القليل الذي كان يعرفه من الحديث (بالقياس إلى معرفة مالك في الحديث)، وتوسع في إعمال العقل في فهم المواقف التي يلزم فيها الإفتاء، ثم جاء الإمام الشافعي فأخذ موقفاً وسطاً يجمع بين المنهجين، ووثق المنهج الذي اعتمده ودعا إليه أهل العلم في كتاب "الرسالة" وهو أساس التأليف فيما عرف بعد ذلك بعلم أصول الفقه، وهو علم منهجي بامتياز.

تمايز مناهج العلماء في استنباط الأحكام الفقهية.

وعندما أخذ المجتمع الإسلامي ينشغل بالدراسات الفلسفية والطبيعية، ودخلت العلوم المترجمة من اليونانية والفارسية وغيرها إلى الثقافة العربية الإسلامية، طرأت الحاجة إلى كتابات منهجية جديدة تضع قواعد النظر في العلوم، فاستخدم منهج الاستدلال بالقياس والبرهان المنطقي، وجرى التوسع فيه وفي تطبيقه، ولاحظ العلماء عدم كفايته فأضيف إليه الاستدلال بالاستقراء، وظهرت كتب متخصصة في تصنيف العلوم، ومناهجها العامة وتطبيقاتها في علوم دون غيرها، فكان منها: كتاب "مفاتيح العلم" للخوارزمي (387هـ) ورسالة "التوفيق على تاريخ اختصار النجاة باختصار الطريق" لابن حزم (456هـ)، وكتاب "معيار العلم" للغزالي (505هـ)، وكتاب "مناهج الأدلة في عقائد الملة" لابن رشد (595هـ)، وكتاب "المعيد في أدب المفيد والمستفيد" للعلموي (981هـ)، وكتاب "تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم" لابن جماعة (672هـ) و"كشاف اصطلاحات العلوم" للتهانوي، وغير ذلك كثير.

تمرين:

اختر مرجعاً واحداً من المراجع المشار إليها في الفقرة السابقة، ثم وضح الأدوات المنهجية المستخدمة لتحقيق الأهداف التي حاول المؤلف تحقيقها.

وهكذا كان لكل فئة من فئات العلماء منطقهم العلمي وأدواتهم المنهجية، فكان للمحدثين مناهجهم في علوم الرواية والدراية، وكان للمفسرين مناهجهم في الأثر والبيان اللغوي والأحكام الفقهية والتأويلات العرفانية، وكان للأصوليين

والفقهاء مناهجهم في الاستدلال بالقياس والاستقراء، وكان لعلماء الكلام مناهجهم في الجدل والحوار والمناظرة، وكان للمتصوفة مناهجهم العرفانية الذوقية. وكان للعلماء الطبيعيين مناهجهم في الاستقراء والتجريب العملي.

وقد يكون من البداهة القول بضرورة تلازم الخبرة الحسية والإدراك العقلي في بناء المعرفة الحقة عند الإنسان، ومع ذلك فإن بعض العلماء المسلمين بذلوا جهداً في التعريف بهذه البداهة، وإثباتها. فهذا الحسن بن الهيثم (430هـ) يشترط الجمع بين الحس والعقل للوصول إلى اليقين،[2] ويستشهد لذلك بكلام جالينوس، ثم هو يقوم بتشريح العين، وهي أداة الحس الأكثر أهمية عند الإنسان، ويفسر الكيفية التي تتم بها الرؤية البصرية، في بعدها المادي الفسيولوجي، وبعدها النفسي المعرفي، بما يتضمنه ذلك من ذاكرة وما يكون في موضوع الإدراك من أمارات يستدل ببعض الصورة على إدراك بقية أجزائها.

وتضرب أدبيات المناهج بالحسن بن الهيثم مثلاً على تطور المنهج العلمي التجريبي في الخبرة الإسلامية. ويؤكد ابن الهيثم أنه حذق علوم الأوائل وأنه وجد ضالته "فيما قرره أرسطوطاليس من علوم المنطق والطبيعيات والإلهيات، التي هي ذات الفلسفة وطبيعتها، حين بدأ بتقرير الأمور الكلية والجزئية والعامية والخاصية، ثم تلاه بتقرير الألفاظ المنطقية... ثم ذكر بعد ذلك القياس فقسَّم مقدماته وشكَّل أشكاله ونوَّع تلك الأشكال وميَّز من الأنواع ما لا يلزم دائماً نظاماً واحداً...ثم ذكر النتائج التي تلزم منها... فلما تبينتُ ذلك أفرغْت وسْعي في طلب علوم الفلسفة وهي ثلاثة علوم: رياضية وطبيعية وإلهية، فتعلقت من هذه الأمور الثلاثة بالأصول والمبادئ التي ملكت بها فروعها وتوغلت بأحكامها... وصنفت من فروعها ما جرى مجرى الإيضاح والإفصاح عن غوامض هذه الأمور

(2) ابن أبي أصيبعة، موفق الدين أبو العباس أحمد بن القاسم. **عيون الأنباء في طبقات الأطباء**، شرح وتحقيق: نزار رضا، بيروت: دار مكتبة الحياة، (د.ت.)، ص522.

الثلاثة..."[3] لكنه مع حذقه علوم الأوائل التي لم تعرف الاستقراء والتجريب العملي، فإنه لم يكتف بها، وإنما استخدم في دراساته وبحوثه في الإبصار والمناظر منهجاً وصفه في غاية الدقة والتفصيل، مما لم يعرف عند كثير نظرائه من العلماء في عصره أو العصور السابقة. يقول ابن الهيثم في وصف منهجه:

المنهج عند الحسن ابن الهيثم في علم الطبيعة.

"نبتدئ في البحث باستقراء الموجودات، وتصفح أحوال المبصرات، وتمييز خواص الجزئيات، ونلقط باستقراء ما يخص البصر في حالة الإبصار، وما هو مطرد لا يتغير، وظاهر لا يشبه من كيفية الإحساس، ثم نترقىٰ في البحث والمقاييس علىٰ التدريج والترتيب مع انتقاد المقدمات، والتحفظ في النتائج، ونجعل غرضنا في جميع ما نستقريه ونتصفحه استعمال العدل لا اتباع الهوىٰ، ونتحرىٰ في سائر ما نميزه وننتقده طلب الحق لا الميل مع الآراء، فلعلنا ننتهي بهذا الطريق إلىٰ الحق الذي به يثلج الصدر، ونصل بالتدريج والتلطف إلىٰ الغاية التي عندها يقع اليقين، نظفر من النقد والتحفظ بالحقيقة التي يزول معها الخلاف وتنحسم بها مواد الشبهات."[4]

وهذا أبو بكر الرازي الطبيب، يشير إلىٰ ضرورة التجربة والقياس في مداواته للمرضىٰ، ويتحدث عن سجلات المرضىٰ في المستشفيات، وإحصاء الحالات المتنوعة من المرض، والاستنتاج منها علىٰ الصورة التي تعرف اليوم بالدراسات الاسترجاعية retrospective studies، فيقول:

"وكم قد رصدت في البمارستان في بغداد وفي الريِّ وفي منزلي سنين كثيرة

(3) المرجع السابق، بتصرف من ص522-523. يقول ابن أبي أصيبعة في مقدمة النص المشار إليه: "ونقلت من خط ابن الهيثم في مقالة له فيما صنعه وصنّفه من علوم الأوائل إلىٰ آخر سنة سبع عشرة وأربعمائة... قال: إنّي لم أزل منذ عهد الصبا مرتاباً في اعتقادات هذه الناس المختلفة، وتمسك كل فرقة منهم بما تعتقده من الرأي، فكنت متشككاً في جميعه، موقناً بأن الحق واحد، وأن الاختلاف فيه إنما هو من جهة السلوك إليه... فخضت لذلك في ضروب الآراء والاعتقادات... فلم أحظ من شيء منها بطائل، ولا عرفت منه للحق منهجاً ولا إلىٰ الرأي اليقيني مسلكاً مجدداً، فرأيت أنني لا أصل إلىٰ الحق إلا من آراء يكون عنصرها الأمور الحسية وصورتها الأمور العقلية. فلم أجد ذلك إلا فيما قرره أرسطوطاليس..."

(4) النشار، علىٰ سامي. **مناهج البحث عند مفكري الإسلام**، الاسكندرية: دار المعارف، ط2، 1965م، ص373.

هذه المعاني، وأثبتُّ أسماء من كان أمرُه جرىٰ علىٰ هذه الكتب، وأسماء من جرت حالته علىٰ خلاف ذلك علىٰ حدة، فلم يكن عدد من جرىٰ أمره منهم علىٰ الخلاف بأقل عدد، فينبغي أن يُطرح ولا يعنىٰ به بحكم سائر الصناعات، بل هو شيء كثير لا ينبغي لعاقل محترس أن يبتغي معه بهذه الطريقة غاية الثقة ويركن إليها ويطلق القول بتقدمة المعرفة أو يشرع بالعلاج بحسبها، وذلك أن من جرىٰ أمره علىٰ الخلاف وقد كانوا علىٰ الحافة من نحو ألفي مريض، ومن ذلك أمسكتُ علىٰ الإنذار بما هو كائن، إلا حيث كان الأمر من وضوح الدلائل وقوتها ما لم يلزمني فيه شك، وبقيت زماناً أطلب بالتجربة والقياس تدبيراً للأمراض الحادة محترساً من أن أجني علىٰ المريض الخطأ مع أني احتطت ألا تطول مدة العلة متىٰ وجدت."[5]

المنهج عند أبو بكر الرازي في ممارسة الطب.

وهكذا فإنَّ وجود المنهج في الفكر الإسلامي لا ينحصر في ميدان واحد من ميادين التراث، وإنما يمكن تتبع تمثلاته في جميع الميادين، فللتفكير المنهجي أصول ومبادئ في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، ونجد تمثلاته العملية في ممارسات الصحابة والتابعين، وله تحديدات وتقعيدات في كتابات المحدثين والفقهاء والأصوليين، وله بعد ذلك تعريفات وتصنيفات أكثر تحديداً في أعمال المتكلمين والفلاسفة والصوفية والمؤرخين. ومع ذلك فإنه مما لا شك فيه أن أكثر الميادين أصالة من حيث تضمينه للمبادئ المنهجية هو ميدان أصول الفقه الذي يشتمل علىٰ مبادئ التشريع الإسلامي؛ ذلك أننا نجد: "في مبادئ التشريع وأصول الفقه تحاليل منطقية وقواعد منهجية تحمل شارة فلسفية واضحة، بل ربما وجدنا في ثناياها ما يقرب كل القرب من قواعد مناهج البحث الحديثة..."[6]

ويلاحظ أنَّ القرآن الكريم يطلب إلىٰ الإنسان أن يستخدم منهجاً معرفياً إجمالياً يؤكد الجمع بين الكون المنظور والوحي المسطور بوصفهما مصدرين للمعرفة،

(5) الرازي، أبو بكر محمد بن زكريا. **كتاب الشكوك علىٰ كلام فاضل الأطباء جالينوس في الكتب التي نسبت إليه**، تحقيق وتقديم: محمد لبيب عبد الغني، القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية، 2009م، ص166-167.

(6) مدكور، إبراهيم. **في الفلسفة الإسلامية: منهج وتطبيقه**، القاهرة: دار المعارف، ط3، 1983م، ج1، ص21.

والجمع بين استخدام العقل واستخدام الحس بوصفهما أداتين للتعامل مع كل من الكون والوحي، والجمع بين منافع الدنيا وثواب الآخرة في أهداف السعي البشري، والجمع في منهجية الوعي والسعي البشري بين مجالات التفكير العقلي والبحث العلمي والممارسة العملية.

تمرين: صمم مخططاً يبين تطور المنهجية الإسلامية في مراحلها وميادينها، مضمناً المخطط العناصر الآتية:
منهجية التلقي، منهجية الإسناد والتوثيق، منهجية الفقه، منهجية أصول الفقه، منهجية المتكلمين، تنوع المنهجية وتكاملها، منهجية البحث العلمي التجريبي، المنهجية العرفانية، الخلل المنهجي وتخلف الأمة، التبعية المنهجية وتفكك عرى الأمة، الوعي المنهجي، اكتساب الملكة المنهجية في التفكير والبحث والسلوك.

ثانياً: تطور مفهوم المنهج في الفكر الغربي

يعتمد النمط السائد في التأريخ للفكر الغربي على مبدأين أساسيين؛ الأول: هو التاريخ البشري المدوّن، مع استبعاد المصادر الدينية، والثاني: هو تاريخ الشعوب الأوروبية مع استبعاد أي أثر للشعوب الأخرى، أو التقليل من شأنها.[7] وعلى هذا الأساس فإن تاريخ الفلسفة وتاريخ العلم وتاريخ الحضارة يبدأ في الغرب وينتهي فيه. فهو يبدأ من اليونان وينتهي في أوروبا الغربية وامتداداتها في أمريكا الشمالية، وبذلك ينتهي التاريخ!

وفي مناقشة المبدأ الأول، لا بد من أن نستذكر أن القليل المدون من تاريخ الحضارات البشرية، يؤكد أن الناس في جميع الأمم استعملوا عقولهم وطوروا

(7) هل هو الجهل أو الكبرياء القومية هي التي قادت عالماً وفيلسوفاً بارزاً مثل فرانسيس بيكون إلى التقليل من علوم الشعوب الأخرى وهوان قيمتها وضحالتها، حين يقرر: "كل العلوم تقريباً جاءت من الإغريق، فإضافات الرومان والعرب أو الكُتّاب الأكثر حداثة هي قليلة وغير ذات أهمية تذكر، وما فيها يعتمد على الاكتشافات الإغريقية." انظر ذلك في:
Bacon, Francis. *The New Organon*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000, p. 58.

العلوم والفنون، واستحدثوا التشريعات، وأقاموا منشآت لا تزال آثارها باقية، وبعضها يعد من عجائب الدنيا. وعندما جاء دور اليونانيين فإنهم وظفّوا ذلك وبنوا عليه، ولم يبدأوا من الصفر. ويؤكد يوسف كرم في تاريخه للفلسفة اليونانية أن "الأمم الشرقية قبل اليونان كان لديها نظريات تمثل رؤيتها في جميع المسائل التي صنّفت فيما بعدِ بأنها مسائل فلسفية، حتى إننا نجد لكل فكرة يونانية مثيلة شرقية تقدمتها أو أصلاً قد تكون بنيت عليه."(8)

قضية للنقاش

إذا كان استعباد المصادر الدينية من دراسة التاريخ سلوكاً معروفاً لدى المؤرخين الغربيين للفكر الإنساني، فوضح سبب ذلك أولاً ثم وضح نتيجته.

أما استبعاد المصادر الدينية فربما يكون نتيجة من نتائج الصراع الذي احتدم في القرون الوسطى الأوروبية بين العلم والكنيسة، وانتهى بانتصار العلم وعزل المرجعية الدينية عن تاريخ العلم والحكمة البشرية.

لكننا لا نستطيع أن نستبعد امتداد الهداية الإلهية وظهور الأنبياء والرسل في اليونان، كما عرفنا ظهورهم عند العبرانيين والعرب وغيرهم. فقد نص القرآن الكريم بصورة قاطعة أن جميع الأمم في جميع العصور وجميع البيئات قد حظيت برسل ينذرون أقوامهم ويبشرونهم بلسانهم ﴿رُسُلًا مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ لِئَلَّا يَكُونَ لِلنَّاسِ عَلَى اللَّهِ حُجَّةٌ بَعْدَ الرُّسُلِ﴾[النساء: 165] فكيف يمكن أن يستبعد وجود الرسل في الأمة اليونانية؟! وإذا كانت مرجعيتنا في هذا اليقين هي القرآن الكريم فإن القرآن نفسه لم يقصَّ علينا قصص جميع الرسل ﴿مِنْهُم مَّن قَصَصْنَا عَلَيْكَ وَمِنْهُم مَّن لَّمْ نَقْصُصْ عَلَيْكَ﴾ [غافر: 78]

وقد أورد ابن أبي أصيبعة في كتاب "عيون الأنباء في طبقات الأطباء"، أن بعض الفلاسفة كان حين يعجز عن إجابة سائليه يحيلهم إلى النبيّ. وأورد في الباب الأول من الكتاب مقولات عن الأصول الإلهية والنبوية لعلم الطب وأشار

(8) كرم، يوسف. **تاريخ الفلسفة اليونانية**، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ط5، 1966م، الصفحة الأولى من تصدير المؤلف للكتاب.

إلى أمثلة من التاريخ اليوناني. ونقل عن جالينوس أن أسقليبيوس، وهو أول من تكلم في شيء من الطب من اليونان الأقدمين،كان يتكلم بإلهام من الله عز وجل، "وكان الملوك من نسله تدّعي له النبوة،" كما نقل كلاماً جاء فيه: "أن أسقليبيوس كان قبل الطوفان الكبير، وكان تلميذ اغاثوذيمون المصري، وكان أغاثوذيمون أحد أنبياء اليونانيين والمصريين، ... وكان أسقليبيوس هذا هو البادئ بصناعة الطب في اليونانيين..." كما ذكر: "وبلغ من أمر اسقليبيوس أنه أبرأ المرضى الذين يئس الناس من برئهم... وزعموا أن الله تعالى رفعه إليه تكرمة له وإجلالاً، وصيّره في عداد الملائكة، ويقال إنه إدريس عليه السلام."[9] ويذكر المسعودي أن الهند كانت في القديم، وبخاصة في عهد ملكهم البرهمن الأكبر بلد العلم والحكمة، حيث تطورت صناعات الحديد والذهب، وعلوم الفلك، وعلوم العدد والحساب، وصورة العالم، ومبادئ الكون، ومنها "المبدأ الأول المعطي سائر الموجودات وجودها، الفائض عليها بجوده..." ولئن كان المسعودي يرى أن البرهمن كان ملكاً، إلا أنه أشار إلى من يرى أنه كان رسول الله عز وجل إلى الهند، ومن زعم أنه آدم عليه السلام.[10] كذلك يصف المسعودي في الكتاب نفسه زرادشت بأنه نبي المجوس الذي أتاهم بالكتاب المعروف بالزمزمة.[11]

ويرجح الشيخ نديم الجسر أنّ كثيراً من جوانب الحكمة عند الأقدمين هي من آثار النبوة: "فإن هدى الله، بلسان الرسل، أقدم من اليونان وفلسفتهم؛ بل إني أرجح أن كثيراً من فلسفة الأقدمين، في مصر والصين والهند هي بقايا نبوات نسيها التاريخ، فحشر أصحابها في عداد الفلاسفة، ولعلهم من الرسل أو أتباع الرسل."[12]

ولكن من الإنصاف أن نشير إلى أنّ بعض الغربيين يعترفون بجهود الأمم والشعوب التي سبقت اليونان والإغريق في بعض جوانب الحكمة والفلسفة. فمع

(9) ابن أبي أصيبعة. **عيون الأنباء في طبقات الأطباء**، مرجع سابق، ص11-38.

(10) المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين بن علي. **مروج الذهب ومعادن الجوهر**، شرح وتقديم: مفيد قميحة، بيروت: دار الكتب العلمية، 1985م، ج1، ص74-84.

(11) المرجع السابق، ص236.

(12) الجسر، نديم. **قصة الإيمان بين الفلسفة والعلم والقرآن**، بيروت: المكتب الإسلامي، ط3، 1969م، ص36.

أنَّ "هانز غادمير" لا يرى بداية ممكنة للفلسفة غير أعمال أفلاطون وأرسطو، فإنَّه يرى كذلك أنَّ هذين الفيلسوفين هما البوابتان اللتان تدفق عبرهما سيل المرحلة السابقة عليهما، ومن ثم فقد كانا مؤرخين لمرحلة ما قبل سقراط، وأنَّ الفلسفة قبل سقراط جاءت من آسيا الوسطى، وأنَّ ما يسمى الأدب الملحمي والفلسفة كان قبل سقراط ويسبق مجمل التراث المكتوب بأسره، وأن لغته هي اللغة التي كان يتكلمها الإغريق "وهي أحد الألغاز العظيمة في التاريخ الإنساني... والإغريق لم يبتكروا الكتابة الأبجدية، ولكنهم أخذوها واستكملوها في الأبجدية السامية، واستغرق هذا الأخذ مائتي عام على الأكثر."(13)

مناهج اليونان ما قبل سقراط

يشير يوسف كرم في تأريخه للفلسفة اليونانية أنَّ أقدم من عرف من اليونان هم الأيونيون، وأبرز حكمائهم طاليس (624-546 قبل الميلاد) الذي جال أنحاء الشرق وتبحر في العلوم البابلية والمصرية، واعتمد المنهج التجريبي، وحاول الاستقراء والبرهنة. ويبدو أنَّ ما كتبه الأيونيون قد ضاع ولم يصلنا منه شيء، ومصدر معرفتنا عنه هو ما رواه عنهم أفلاطون وأرسطو. والعلم الطبيعي كان مجال فكرهم واهتمامهم. إلا أنَّ هرقليطس من الأيونيين المتأخرين امتاز عن غيره بالجدل، والقول بالتناقض وصراع الأضداد، وأنَّ التغير هو حقيقة الأشياء، فلولاه لم يكن شيء، فإنَّ الاستقرار موت وعدم، وعرف أتباعه بالسفسطائيين الذين يذهبون في الشك إلى أقصى حد، ولذلك يُعدُّ هرقليطس الجدَّ الأوَّل للشكِّ في الفلسفة اليونانية.(14)

وعرف من فلاسفة اليونان قبل سقراط جماعة من الحكماء الذين تجمعوا حول معلمهم المشهور فيثاغورس (572-497 قبل الميلاد) ولذلك عرفت هذه الجماعة بالفيثاغوريين، الذين يعزى إليهم نشأة العلم الرياضي، لكنهم اشتغلوا بالإضافة إلى الرياضيات بالفلك والموسيقى والطب. واعتبروا أنَّ أهم ما يصف

---

(13) غادمير، هانز جورج. **بداية الفلسفة**، ترجمة: علي حاكم صالح وحسن ناظم، بيروت: الكتاب الجديد، 2000م، ص6.

(14) كرم، يوسف. **تاريخ الفلسفة اليونانية**، مرجع سابق، ص10-19.

هذا العالم هو النظام والتناسب، فليس العالَم إلا عدد ونغم، ومبادئ الأعداد هي عناصر الموجودات. وقالوا بكروية الأرض، وأنَّ مركز الكون هي النار المركزية وليست الأرض.[15]

وممن عرف من فلاسفة تلك الفترة ديمقريطس (470-361 قبل الميلاد) الذي أعاد التفكير بالعلم الطبيعي، وقال إنَّ الوجود هو الوجود المادي الحسي، والوجود كله ملاء، والخلاء لا وجود، وأنَّ الأجسام تتكون من ذرات مادية غاية في الدقة، وغير قابلة للانقسام، وأنَّ بين الذرات خلاء تنفذ منه أجسام أخرى، وأنَّ ذرات الأجسام في حركة دائمة تتلاقى وتفترق فيحدث بذلك الكون والفساد، وأبسط الأشياء الجوهر الفرد، أو الجزء الذي لا يتجزأ، وأنَّ الجواهر والخلاء موجودة حقاً وهي الموضوع الوحيد للمعرفة.[16]

يلاحظ أنَّ موضوع البحث قد حكم الإطار العام لمنهج التفكير والبحث في مراحل التاريخ اليوناني، فبداية البحث توجهت إلى دراسة العالَم الطبيعي كما يبدو أمام الإنسان، ولذلك فإنَّ موضوعات المادة الأساسية لهذا العالم، وأشياء الطبيعة، وما يطرأ عليها من تغيرات، كانت محور دراسات الإيليين والفيثاغوريين وهيرقليطس وغيرهم، ولذلك لا غرابة أن يكون المنهج الطبيعي هو الذي غلب على نشاط تلك المرحلة المبكرة.[17]

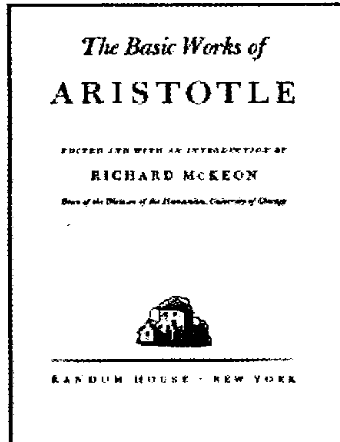
منهج الخطابة والجدل السوفسطائي

تمكن الأثينيون في القرن الخامس قبل الميلاد من دحر الفرس واستعادة استقلالهم، وتحقق لهم من الاسقرار ما مكن لانتشار الثقافة والتعليم، وزاد التنافس بين الأفراد والجماعات، فشاع الجدل السياسي والقضائي، ونشأت الحاجة إلى الخطابة وأساليب المحاجة واستمالة الجمهور، فاستغل بعض المثقفين مواهبهم في تطوير هذه المهارات البيانية، وعرفوا بالسفسطائيين. وأصل الاسم للواحد

---

(15) المرجع السابق، ص21-26.
(16) المرجع السابق، ص38-41.
(17) رابو برت، أ. س. **مبادئ الفلسفة**، ترجمة: أحمد أمين، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1971م، ص99.

منهم "سوفيسطوس"؛ أي "السفسطائي" الذي يدل على "المعلم" في أي فرع من العلوم أو الصناعات، لكنه اشتهر على معلم البيان، بالمعنى الإيجابي. وقد



جمعت معظم أعمال أرسطو الموثوقة وترجمت إلى الإنجليزية ونشرت في مجلد واحد من 1488 صفحة، وتبدأ بكتب الأورجانون الستة، وكتاب الطبيعة، وكتابِ السماء، وكتاب الخلق والفساد، وكتاب الروح، وكتب الذاكرة والأحلام والرؤيا، وكتاب تاريخ الحيوان، وكتاب أجزاء الحيوان، وكتاب خلق الحيوان، وكتاب ما وراء الطبيعة، وكتب الأخلاق، وكتاب السياسة، وكتب البلاغة، وكتاب الشعر. انظر:

- McKeon. Richard (Ed.). *The Basic Works of Aristotle*, New York: Randon House, 1941.

تخصص السفسطائيون بالجدل والمغالطة، وإيراد الحجج في مختلف المسائل والمواقف، واستعمال وسائل الإقناع والتأثير الخطابي، دون البحث عن الحقيقة. وقصروا جهودهم على النظر في الألفاظ ودلالاتها والقضايا وأنواعها، والحجج وشروطها والمغالطة وأساليبها، وتناولوا بالجدل المذاهب الفلسفية المعروفة، وعارضوا بعضها ببعض، وسخروا من العقل ومن الدين، ومجدوا القوة والغلبة.

وقد لَحِقَ معنى التحقير لهذا المنهج وأصحابه بعد أن انبرى لهم سقراط وتلاميذه. ومن أشهر السفسطائيين بروتاغوراس (480-410 قبل الميلاد) الذي نقل عنه أفلاطون قوله: إنَّ الإنسان مقياس الأشياء جميعاً، وأنَّ هذه الأشياء هي ما تبدو لكل فرد، وكل شيء في تحوُّل وتغيُّر مستمر، فلا وجود للحقيقة

المطلقة، ولا وجود للخطأ.[18]

منطق أرسطو أو "الأورجانون"

ظهر عدد غير قليل من الحكماء والفلاسفة اليونان الذين بقيت آثارهم مؤثرة في الخبرة البشرية على مدار التاريخ، مثل سقراط وأفلاطون وفيثاغورس... لكنّ أرسطو (384- 322 ق.م) ربما يكون الشخصية اليونانية الأكثر نضجاً والأعمق أثراً في الفكر الغربي والفكر البشري بصورة عامة، وبخاصة من حيث علاقته بتطور مناهج النظر والبحث في الفلسفة والعلوم.

وقد شملت إسهامات أرسطو مجالات متعددة في نظريات الوجود والأخلاق والسياسة والطبيعة وما وراء الطبيعة (الميتافيزيقا.) وكلها تميَّزت بمنطق خاص سمِّي فيما بعد بالمنطق الأرسطي، الذي يقوم أساساً على منهج القياس. ويؤكد بعض الباحثين أن تراث أرسطو قد خضع لكثير من سوء الفهم لدى شراحه ومنتقديه، حين يبرزون ما أهمله هؤلاء الشراح من اهتمام أرسطو بالاستقراء والتجريب. ومع ذلك فإنَّ الأثر الذي تركته الدراسات الأرسطية يجعل "قراءة أرسطو تعني الفهم والوعي بأساس الفكر الغربي بأكمله."[19]

وقد جمعت كتب أرسطو الستة ذات العلاقة بالمنهج في كتاب واحد سمي "الأورجانون"، وهي كلمة تعني الآلة، أي آلة التفكير؛ كَوْن مضمون الكتاب يتعلق بآلة التفكير، أو المنهج الذي يعصم العقل من الزلل. والكتب الستة التي يشتمل عليها أورجانون أرسطو هي: المقولات categories، والعبارة on interpretation، والتحليلات الأولى prior analytics، والتحليلات الثانية post analytics، والجدل topics، نقض السفسطة on sophistical refutation.[20]

ويرى محرر أعمال أرسطو ريتشارد ميكون Richard McKeon أن "أثر

(18) كرم، يوسف. **تاريخ الفلسفة اليونانية**، مرجع سابق، ص44-49.

(19) النشار، مصطفى. **نظرية العلم الأرسطية: دراسة في منطق المعرفة العلمية عند أرسطو**، القاهرة: دار المعارف، ط2، 1995م، ص12.

(20) McKeon, Richard, (Editor) *The Basic Works of Aristotle*. New York: Randon House, 1941, p. 1-217.

أرسطو يقوم في الأساس على أنه بَدَأ سُنَّةً استمرت من أيام حياته وحتى الآن؛ ذلك أن فلسفته تحتوي على الصياغة الأولى لكثير من صور التحديد الفني والتعريف والمعتقدات التي بني عليها العلم والفلسفة في العصور التالية... ويمكن أن يقال إنَّ معظم تاريخ الحضارة في الغرب قد كتب، بل هو كتب فعلاً، على صورة جدل مع أرسطو، سواءً ذلك الجدل الذي انتصر فيه منطق أرسطو في القرن الثالث عشر، أو غُلِب فيه ذلك المنطق في فترة الأنوار، فإن ذلك الجدل هو الذي قاد إلى تقدم فكري باهر."[21]

وفيما يختص بتأثر كتاب الأورجانون الذي يتضمن المقالات الست ذات العلاقة بالمنهج ومنطق التفكير، فإنَّ عبد الرحمن بدوي لاحظ أن العرب عرفوا أرسطو بهذا الكتاب دون غيره، حتى إنهم "اعتادوا أن ينعتوه بلقب صاحب المنطق".[22]

الاستراحة الحضارية الأوروبية، وظهور الإسلام

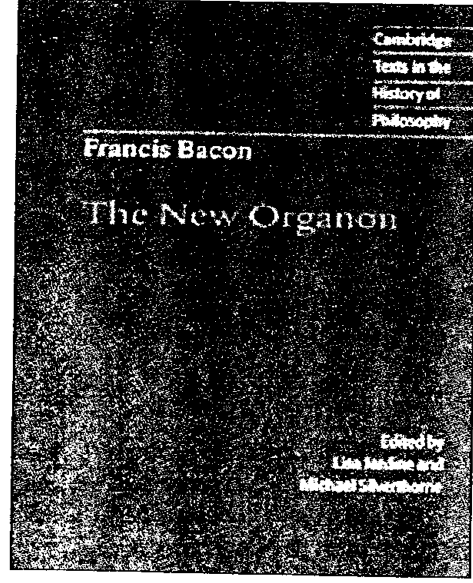
وقد ورثت الدولة الرومانية التراث الغني لليونان والإغريق، ولكن الرومان انشغلوا بالمغامرات العسكرية داخل أوروبا وخارجها، فمرت أوروبا بمرحلة من التدهور الفكري والثقافي، وبخاصة بعد انقسامها إلى دولة رومانية غربية ودولة رومانية شرقية، ومارس الملوك في كل منهما نظماً دكتاتورية إقطاعية قاسية، ولم يخفف دخول المسيحية إلى أوروبا من الأمر شيئاً، لأنَّ الملوك والنبلاء تحالفوا مع الكنيسة، وتبنَّت الكنيسةُ المنطق الأرسطي في تفسير المراجع الدينية، وتوقفت حركة البحث والحوار العقلي. ودخلت أوروبا في سبات حضاري عميق.

وفي هذه الفترة ظهر الإسلام، وأقام مجتمعاً مستقراً شغل مناطق الحضارات القديمة في بلاد الشام والعراق وفارس ومصر. وتميّز الإسلام بتكريم العقل وطلب العلم، وضرورة التفكر في آفاق الكون، وفي سنن الله في الأشياء والأحداث والظواهر الطبيعية والنفسية والاجتماعية. واستفاد علماء الإسلام من

(21) McKeon, Richard (Editor). *The Basic Works of Aristotle*. from the *Introduction, p. xi*

(22) أرسطو. **منطق أرسطو**، تحقيق و تقديم: عبد الرحمن بدوي، بيروت: دار القلم، 1980م، ج1، ص30.

روح التحرر في البحث والكشف، ومن الاطلاع على علوم السابقين من الهند والفرس واليونان، وتُرجم معظمُ التراث اليوناني إلى العربية. وتأسست المدارس والجامعات. واستفاقت أوروبا على هذا المدِّ الحضاري، الذي وصلها عن طرق عدة منها الاتصال المباشر في أثناء الحروب الصليبية، ومنها الاتصال الثقافي في صقيلية والأندلس، فأخذت تستعيد قراءة التراث اليوناني القديم عن طريق الترجمات العربية والسريانية، ولاحظت التطوير المنهجي المتعلق بالاستقراء والتجريب، الذي قام به علماء الإسلام، ولا سيّما ما يتعلق بدراسة الطبيعة والفلك والهندسة والرياضيات، الأمر الذي كان عاملاً أساسياً في حركات التمرد والإصلاح الديني ودافعاً قوياً للعلماء في البحث والتجريب. ورغم المقاومة الشديدة التي ووجهت بها حركات الإصلاح والإحياء، في القرون الوسطى الأوروبية، إلا أنَّ المجتمعات الأوروبية شهدت منذ القرن السادس عشر، إنجازات كبيرة في الاكتشاف العلمي والتصنيع، مكنها من اكتساب صور من القوة والقدرة على الحركة، سرعان ما وظفتها في استعمار معظم العالم القديم؛ آسيا وأوروبا إضافة إلى اكتشاف أمريكا واحتلالها. وقد شهد تاريخ أوروبا عدداً من المحطات المهمة في تطور المنهج في الفكر الغربي، نختار منها جهود كل من فرنسيس بيكون، ورينيه ديكارت، وأوغست كونت، وإيميل دوركهايم، وتيارات ما بعد الحداثة.



فرانسيس بيكون والأورجانون الجديد

"فرانسيس بيكون" فيلسوف إنجليزي (1561-1626م) عاش في فترة من التاريخ الأوروبي الوسيط، كانت فيها الفلسفة اليونانية القائمة على الجدل والتفكير المجرد هي السائدة؛ وهي فترة تحققت فيها اكتشافات واختراعات علمية متعددة، مثل اكتشاف

"هارفي" للدورة الدموية، وتجارب "بويل" في مضخات الهواء، وتجارب "جيلبرت" في المغناطيسية، واختراع الطباعة والبوصلة والبارود، إلخ. فكان ذلك المناخ الفكري الملتزم بقوة باستخدام الأدوات العلمية والتقانية، والتنوع الكبير في التجارب التي تجرىٰ علىٰ الطبيعة، من العوامل التي أثرت في توجه بيكون بعيداً عن الميتافيزيقا، ونحو المعرفة العلمية التي تسهم في التحكم في الطبيعة والسيادة عليها، باستخدام المنهج العلمي القائم علىٰ التجربة العملية وحل المشكلات. وقد أخذ "بيكون" عنوان كتابه: The New Organon: or True Directions for the Interpretation of Nature من عنوان كتاب "أرسطو": The Organon: the Instrument for Rational Thinking

وشدَّد "بيكون" علىٰ ضرورة تقدُّم العلم في الوقت الذي يعجز منطق أرسطو تماماً عن ذلك في العصر الجديد. ولذلك فإنَّ "الأورجانون الجديد" يقترح نظاماً من التفكير يتجاوز أرسطو، وهو ملائم لتقدُّم المعرفة في عصر العلم. وفي حين يعتمد نظام الاستدلال عند "أرسطو" علىٰ القياس، ويستطيع أن يشتق النتائج المتسقة منطقياً مع المقدمات الأساسية، فإنَّ منطق "بيكون" صمم للبحث في المقدمات الأساسية نفسها. وفي حين يفترض منطق "أرسطو" اليقين، بالاعتماد علىٰ افتراضات غير قابلة للجدل وتعدُّ مقبولة دون أيِّ تساؤل حول صحتها، فإنَّ "بيكون" يقترح استدلالاً استقرائياً يعتمد علىٰ النظر في الأدلة الأساسية للعالم الطبيعي. وينتقل الباحث في العلوم، من بيانات أساسية يجمعها بجهد متواصل باستخدام "الأورجانون الجديد"، بطريقة تدريجية إلىٰ مستويات أعلىٰ من الاحتمال.[23]

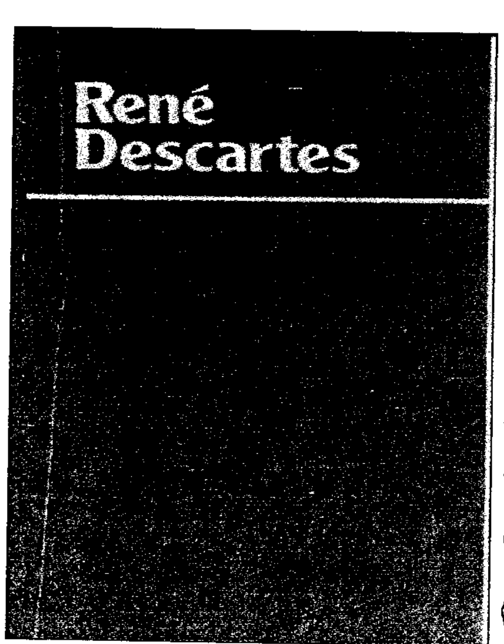
وقدم "بيكون" نقداً شديداً لمنهج القياس الأرسطي الذي أدىٰ إلىٰ الجمود الفكري وأعاق التقدم العملي، وحدّ من حرية العلماء في البحث والإبداع. ويبدأ عمل المنطق العلمي عند "فرانسيس بيكون" بالاستقراء والتجربة العلمية

(23) Jardine, Lisa. from the Editor's Introduction to: Bacon, Francis. *The New Organon*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000, p. xii.

التي تكتشف الحقائق، ثم ترد هذه الحقائق إلى مبادئ كلية بالقياس الأرسطي، وبعد ذلك يتم تدوين هذه الحقائق ونقلها إلى الآخرين بالمناهج والأساليب البيانية. ويتكون منطق "بيكون" الجديد من قسمين؛ القسم الأول: سلبي، يحلل فيه "الأوهام illusions" التي تمنع الإنسان من الوصول إلى الحقيقة، وهي أربعة أوهام: يسميها "بيكون" بالأصنام "idols" لشدة ارتباط الإنسان بها وتأثيرها عليه وهي: أصنام القبيلة، وأصنام الكهف، وأصنام السوق، وأصنام المسرح.(24) والقسم الثاني: إيجابي، وهو المنهج الجديد القادر على اكتشاف الحقائق؛ المنهج الاستقرائي والتجريب العلمي وتطبيقاته في عدد من موضوعات البحث مثل: الحرارة والحركة والضوء والروائح والقوة، وغيرها.

رينيه ديكارت وكتابه مقالة في المنهج

"رينيه ديكارت" (1596-1650م) فيلسوف فرنسي تعلَّم وتنقل في عدد من البلدان الأوروبية، في فترة كان فيها منهج القياس الارسطي سائداً على تفكير المؤسسة الدينية في أوروبا، إلى الحد الذي كانت الكنيسة تحاكم أيَّ عالم يجرؤ على التشكيك في النظريات التي اعتمدها ذلك القياس، بما في ذلك النظريات العلمية البحتة. لم يكن "ديكارت" مرتاحاً للتعليم المدرسي الأرسطي الذي تلقاه، وشعر بأنَّ المعرفة التي اكتسبها كانت تفتقد الانسجام واليقين، ولاحظ أنَّ الرياضيات وحدها من بين العلوم هي التي تتصف باليقين والفائدة والدقة، وأخذ بالتساؤل عن الكيفية التي يمكن بها أن يصل إلى علوم تتصف بالانسجام والوحدة واليقين مثل الرياضيات.



(24) Bacon, Francis. *The New Organon*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000, p. 40.

لكن "ديكارت" كان يشعر بالعجز والإحباط من عدم قدرته على صياغة مشروع فكري جديد، يكون أساساً ثابتاً لكل العلوم. ومع رؤيته المنظمة وسعيه الحثيث فقد شعر باليأس من تحقيق رؤيته. لكنه بعد سنوات من اليأس والحيرة والحياة الصاخبة، قرر أن يتفرغ من شواغل الحياة لينجز المهمة التي تصورها، فبدأ بالتفكير والكتابة فكتب كتابه: "مقال في المنهج: قواعد لتوجيه العقل والبحث عن الحقيقة في العلوم."(25) وتضمن الكتاب ستة أجزاء؛ تناول الأول منها بعض الاعتبارات المتعلقة بالفلسفة والدين والعلوم. وتناول الجزء الثاني القواعد الرئيسة للمنهج التي حاول المؤلف صياغته. وتناول الجزء الثالث بعض قواعد الأخلاقيات المشتقة من المنهج. وكان الجزء الرابع في إثبات وجود الله والروح البشرية. واختص الجزء الخامس بأسئلة الفيزياء التي بحث المؤلف فيها، وحركة القلب وبعض قضايا الطب والفرق بين الإنسان والحيوان. أما الجزء السادس والأخير فتناول الأمور المطلوبة من أجل تحقيق التقدم في البحث في الطبيعة، والأسباب التي دعت المؤلف إلى الكتابة.

ويرى ديكارت أنَّ منهج القياس الأرسطي عقيم لا يولِّد معرفة جديدة، وأنَّ الاستقراء التجريبي الذي يعتمد على التجربة الحسية، الذي حاول فرانسيس بيكون صياغته بديلاً عن القياس الأرسطي، لا يقود إلى معارف متماسكة تتصف اليقين. والمنهج الذي انتهى إليه ديكارت يبدأ بالشك في صحة ما يعتقده الناس (وهي أوهام فحسب) بحكم ما اعتادوا عليه دون تأمل، وبحكم تقليدهم لغيرهم دون برهان، "لقد تعلمت أن لا أعتقد جازماً بأي شيء سبق أن تعلمته بالعادة ومثال الآخرين، وأخذت أحرر نفسي شيئاً فشيئاً من الأخطاء التي تطفئ "النور الفطري" وتحد من قدرتنا على الإصغاء إلى العقل."(26)

ويقوم هذا المنهج على أربع قواعد؛ أولها عدم القبول بصحة أي شيء قبل التحقق من صحته، وتجنب الحكم السريع والتحيز، والتحقق من عدم وجود

(25) Descartes, Rene. *Discourse on Method and Meditations on First Philosophy.* Translated by Donald A. Cress, Fourth Edition, Indianapolis, IN: Hachett Publishing Company Inc. 1998, from the Editor's preface, p. vii–viii,

(26) Ibid., p. 6.

أي سبب للشك في صحته. والقاعدة الثانية تتطلب تقسيم المشكلة المراد بحثها إلى أكبر عدد ممكن من الأجزاء لتسهيل التعامل معها. والقاعدة الثالثة تتطلب ممارسة التفكير بطريقة منظمة بالأجزاء البسيطة التي يسهل معرفتها، والتدرج في معرفة الأشياء الأكثر صعوبة. أما القاعدة الرابعة فإنها تتطلب التحقق من أنَّ الباحث لم يترك أي جزء من المشكلة لم يتم تناوله وبحثه.(27)

كونت ودوركايم وتكريس المنهج الوضعي

مع أنَّ الاكتشافات العلمية المتعلقة بالمادة والطبيعة صبغت القرن الثامن عشر والتاسع عشر إلى حدٍّ كبير، فإنَّ هذه الحقبة شهدت تطورات كبيرة في نشأة العلوم الاجتماعية والإنسانية. وقد حاول روَّاد هذه العلوم تطبيق المنهج العلمي التجريبي على العلوم الاجتماعية، واعتبروا أنَّ تطور التفكير الإنساني تَقَدَّم في النضج باتجاه المنهج العلمي التجريبي. ويعد "أوغست كونت" (1798-1857م) الذي ينسب إليه الغربيون تأسيس علم الاجتماع مُنظِّرَ المنهج الوضعي positivism، الذي يستبعد الصور السابقة للفلسفة التأملية، ويرفض أي بعد غيبي ميتافيزيقي، ويعيد على هذا الأساس تفسير التطور في التفكير الإنساني حسب قانون المراحل الثلاث: الأولى هي المرحلة اللاهوتية، وتطور فيها التفكير الديني من عبادة الصنم إلى تعدد الآلهة إلى التوحيد، ويعتمد فيها العقل الإنساني على التفسيرات الخرافية والأسطورية. والمرحلة الثانية هي المرحلة الميتافيزيقية، التي تُعدُّ أكثر نضجاً من سابقتها، والعقل فيها يلجأ إلى التفسير بدلالة قُوى أو خصائص رمزية مجردة، لا تقبل التفسير. أما المرحلة الثالثة فهي المرحلة العلمية الوضعية التي لا يتساءل فيها العقل الإنساني عن سبب حدوث الظواهر وإنَّما عن كيفية حدوثها بالاعتماد على الوصف الدقيق للوقائع "الموضوعية" والربط بين العلاقات واستخراج القوانين العلمية التي تفسر جميع الظواهر الطبيعية منها والاجتماعية.

ولا يقلُّ إسهام "إيميل دوركايم" (1858-1917م) عن إسهام "أوغست كونت" في تكريس المنهج الوضعي وبخاصة في كتابه "قواعد المنهج في علم

---

(27) Ibid., p. 11.

الاجتماع" الذي أكدَّ فيه أنَّ علم الاجتماع علم يخضع للمنهج الوضعي الذي تخضع له كل العلوم الأخرى. وقد صاغ دوركايم العلم الاجتماعي على ثلاثة افتراضات: أولها وحدة الطبيعة، وثانيها أن الظواهر الاجتماعية جزء من عالم الطبيعة الموضوعي الواقعي، والثالثة أن هذه الظواهر تخضع لقوانين ومبادئ طبيعية وتصلح للدراسة وفق المنهج العلمي القائم على الاستقراء والتجريب.(28)

وبطبيعة الحال فإنَّ المنهج الوضعي في الغرب لم يسلم من نقد شديد من مفكرين غربيين، من منطلقات علمية ودينية، لكنَّ هذا النقد لم يمنع من سيطرة المنهج الوضعي على معظم النشاطات الفكرية الغربية حتى منتصف القرن العشرين.

الحداثة وما بعد الحداثة

مرَّ العالم الغربي منذ عهد الأنوار وحتى منتصف القرن العشرين بحقبة من الزمن سادت فيها مجموعة من المعتقدات والأعراف والتوجهات الفكرية، أطلق عليها مصطلح الحداثة، وتميزت بالثقة المطلقة بقوى العقل الإنساني، وظهور نتائج التقدم العلمي والتكنولوجي، ومن ثم كانت العلمانية هي اللون الغالب على ثقافة المجتمع الغربي، وفقد الدين "المسيحي" ثقته بقدرته على مواجهة التحديات اليومية للعالم الحقيقي. وظهرت ثلاث صور من دين جديد: أولها الإيمان بإله خالق لا دخل له بأمور الكون الذي خلقه، وتقوى خاصة بالفرد ترافق بطريقة شيزوفرينية الاهتمام بقضايا الحياة الدنيا، وعزلة دفاعية، وفي جميع الحالات أصبح البعد الديني للحياة شديد الضعف.(29)

وقد تحولت بعض الاتجاهات والمذاهب الفكرية الحداثية إلى أطر فلسفية ورؤى كونية، انبثقت عنها مناهج بحثية، "فالعقلانية rationalism" العلمية التي تشكلت في القرن السابع عشر وأخذت دور السيادة في القرن الثامن عشر،

(28) أنور، علا مصطفى. **التفسير في العلوم الاجتماعية: دراسة في فلسفة العلوم**، القاهرة: دار الثقافة، 1988م، ص109-196.

(29) Haynes, Stephen. *Professing in the Postmodern Academy*. Waco, Texas: Baylor University Press, 2002, p. 34-35.

أزاحت الميتافيزيقا والدين تماماً، وصاغت فلسفة "وضعية positivism" "علمانية secularism"، تبشر بقدرات مطلقة للعلم والمنهج العلمي، وقدرته على تمكين الإنسان من السيطرة على الطبيعة. وأصبحت "العلموية scientism" مذهباً يمتلك خصائص المذهب الديني. وتعززت هذه المذاهب كذلك بتحول نظرية التطور العضوي إلى مذهب فلسفي، يبشر باستمرار تطور الإنسان وتقدمه في خط صاعد. وهو مذهب يبرر التعصب العرقي، ويرى في الحرب واحداً من قوانين الحياة الاجتماعية التي تصوغها القوى الطبيعية وليست إرادة الناس أو القدرة الإلهية.

لكن هذه التيارات الفكرية المتفائلة بالمستقبل، لم تغلق الباب أمام العقل الأوروبي لتيارات من نوع آخر، فقد شهد القرن الثامن عشر والتاسع عشر تيارات متشائمة رأت أن التقدم العلمي قد أسس إيديولوجية برجوازية، أفقدت الإنسان كثيراً من جوانب إنسانيته، حين أعلت من شأن العقل وأهملت الحدس والوجدان والعاطفة والشعور، فجاءت "الرومانسية romantism" ثورة ضد العقلانية، وجاءت الماركسية ثورة ضد الرأسمالية، وجاء علم النفس التحليلي القائم على اللاوعي، ثم جاء نيتشه باللاعقلانية، وجاء سارتر بالوجودية، وأظهر اشبنجلر نقداً جذرياً لروح الاعتزاز الأوروبية، مؤكداً أن الحضارة الأوروبية سوف تنهار كما انهارت الحضارات من قبل.

وقد تطورت روح التشاؤم إلى مناهج "لا علمية" تعبر عن "العلم الجديد"، بديلاً عن العلم الذي ينتسب إلى الحداثة، في تيارات ومذاهب ومناهج عدّة، يجمع بينها مسمّى واحدٌ هو "ما بعد الحداثة"postmodernism . ومع دخولنا في عالَم ما بعد الحداثة دخلنا في مقولات أخرى، وقصص أخرى متعددة، تلتقي كلها في الاعتقاد بأن مشروع الحداثة كان يعاني من أخطاء جسيمة، فبعض روّاد ما بعد الحداثة يركزون على الأولوية الفلسفية للعقل المتمركز حول الذات، وبعضهم يركزون على نقد النسبية الأخلاقية، وآخرون يبرزون الآثار الضارة للعقلانية،

تمرين:

صمم مخططاً يبين تطور المنهجية في الفكر الغربي في مراحله الزمنية، ومنطلقاته الفكرية.

التي قادت التقدم العلمي والتكنولوجي. وقد عَرَفت الدوائرُ الأكاديمية في العقود الثلاثة الأخيرة حشداً من المناهج المستخدمة في بحوث العلوم الإنسانية والاجتماعية على وجه الخصوص، تنتسب إلى فلسفات ما بعد الحداثة ومنها البنيوية، والتأويلية، والتفكيكية، والشكلانية، والظاهراتية، وغيرها.

ثالثاً: العلاقة بين مفهوم المنهجية وتطور المجالات العلمية في التاريخ الإسلامي والتاريخ الغربي

ارتبط مفهوم المنهجية في تاريخ الفكر الغربي بالعلوم الطبيعية أكثر من غيرها من العلوم. وارتبط هذا المفهوم في تاريخ الفكر الإسلامي بالعلوم النقلية أكثر من غيرها من العلوم. ولم يكن هذا الارتباط -في الحالتين- تعبيراً دقيقاً عن نشأة العلوم وتطورها التاريخي، وإنّما كان خللاً في عملية الرصد التاريخي، وتحيّزاً في اختيار دلالة محددة لمفهوم العلم، ومن ثم تولّدت فروق جوهرية في مرجعية العلم في نظرية المعرفة بين الرؤية الغربية والرؤية الإسلامية. فالعلم في الغرب -هو في الأساس- العلم الذي يدرس المواد الطبيعية، والمنهج الذي يستعمله العلماء هو المنهج العلمي، وبصورة أكثر تحديداً المنهج العلمي التجريبي. ولذلك يرى معظم مؤرخي العلم -في الغرب- أنَّ العلم التجريبي بدأ في أوروبا، ثم نما وتطور فيها، وانتقل منها إلى أمريكا الشمالية. وهذا العلم موضوعاً ومنهجاً هو الذي أدى إلى أن يكون الغرب هو موطن الثورة الصناعية، ثم الثورة التقانية، وأخيراً الثورة المعلوماتية. ومع ذلك فإنَّنا لا نعدم أن نجد من مؤرخي العلوم من يعترف ببعض الفضل للشعوب الأخرى، ولا سيّما في عالم الشرق، حيث ظهرت حضارات يصعب إهمال أثرها في تطور العلوم الطبيعية. لكن الحديث -حتى مع هذا الاعتراف- يبقى ضمن التأريخ للعلوم الطبيعية.

وفي المقابل فإنَّ مفهوم العلم في الرؤية الإسلامية يتعلق بتطور المدركات البشرية في سائر شؤون الحياة: المادية والاجتماعية والنفسية والروحية. ومرجعية هذه الرؤية هي الوحي الإلهي، الذي أورد فصولاً من قصة البشرية في مراحل نشأتها الأولى. وتبين هذه الفصول أنَّ الإنسان خُلق في البدء وهو مزود بما

يلزمه من ملكات التدبر والتفكر والتجريب، ومن أدوات العلم والمعرفة ما يمكِّنه من بدء حياته على الأرض، ليمارس وظيفة الخلافة فيها. وقد اقتضت حكمة الله في هذا الاستخلاف أن يجتمع معه تمكين للإنسان بما خلق فيه من ملكات واستعدادات: ﴿ وَلَقَدْ مَكَّنَّٰكُمْ فِي ٱلْأَرْضِ وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَٰيِشَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ ﴾ [الأعراف: 10]، وتسخير للأرض، وما فيها، وما حولها من كائنات. فالظواهر الكونية مضطردة الحدوث، والقوانين التي تخضع لها هذه الظواهر منتظمة، مما ييسِّر على الإنسان المستخلف أمر اكتشافها وتوظيفها: ﴿ وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأَيَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ [الجاثية: 13]. وأنَّ ذلك كله بدأ فطرةً أصيلة في خلق الإنسان بالجَعْل الإلهي، ثم نما وتطور بالتوجيه والتعليم الذي كان يأتي به الأنبياء، وبتطور الخبرة البشرية في التعامل مع الأشياء والأحداث والظواهر، بسائر جوانبها المادية والاجتماعية والنفسية، مع الربط الدائم بين هذه الجوانب.

ولا شك في أنَّ واحداً من المشاهد الأولى في قصة خلق الإنسان كانت تعليمه الأسماء، وتفضيله بهذا التعليم على الملائكة، ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِي بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴾ [البقرة: 31]؛ وأنَّ قصة الغراب مع ابن آدم كانت موقفاً تعليمياً مباشراً، في صورة عَرْض عَمَلِيّ: ﴿ فَبَعَثَ ٱللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي ٱلْأَرْضِ لِيُرِيَهُۥ كَيْفَ يُوَٰرِي سَوْءَةَ أَخِيهِ ... ﴾ [المائدة: 31]؛ وأنَّ قصة بناء نوح عليه السلام للسفينة بما يتضمنه هذا العمل من مبادئ علمية، وتطبيقات عملية لهذه المبادئ، كانت موقفاً تعليماً مباشراً، تم بعين الله ووحْيه ﴿ وَٱصْنَعِ ٱلْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحْيِنَا ... ﴾ [هود: 37]؛ وأنّ الله سبحانه كان يُري إبراهيم ملكوت السموات والأرض، وهو يقلِّب نظرَه ويتدبر مظاهرَ هذا الملكوت: ﴿ وَكَذَٰلِكَ نُرِيٓ إِبْرَٰهِيمَ مَلَكُوتَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ ٱلْمُوقِنِينَ ﴾ [الأنعام: 75] فهو سبحانه يُريه ويَهديه، ثم يأمرُه ببناء أوّل بيت وضع للناس لعبادة الله في الأرض في مكة.

ونحن نشهد أنَّ الفرد الإنساني في أجيال البشرية بعد آدم، يحتاج إلى وقت طويل -نسبياً- حتى يبلغ رشده، ليكون قادراً على تحمل المسؤولية. وفي المدة

التي يقضيها الفرد الإنساني في مرحلة التعلَّم إلى أن يبلغ الرشد، فإنه يستعين بما زوده الله به من أدوات السمع والبصر والفؤاد، والقدرة على توظيف ما يستقبل -عن طريق هذه الأدوات- من بيانات ومعلومات وخبرات، لتكون موضع التدبر والتفكر. فاللغة -مثلاً- يكتسبها الإنسان بالتشرب والتدرج من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، فيكتسب لغة تلك البيئة، لتكون وسيلته الفطرية في التواصل والتفاهم والتعايش مع الناس في بيئته الاجتماعية، ولا يستطيع أن يكتسب أي لغة بشرية لو عاش معزولاً في بيئة تخلو من التفاعل اللغوي مع البشر. والحالات التي تم توثيقها لأطفال وجدوا في مناطق معزولة عن البشر، تؤكد ذلك.(30) وثمة شواهد كثيرة تؤكد أنَّ الأطفال التوائم الذين عاشوا في بيئات مختلفة اكتسبوا لغات وعادات وأدياناً مختلفة.(31)

ولم يكن لآدم -المخلوق الإنساني الجديد- بيئةٌ تتيح له هذا التعلّم بالتشرب والتدرج، ولم يكن طفلاً، يحتاج إلى الوقت الذي يقضيه في التهيؤ لفهم معاني الأحداث والظواهر ودلالاتها، وإنما خلق بالغاً راشداً قادراً على الفهم والإدراك، فالله سبحانه قد زوده من أجل ذلك، بما يلزمه من معرفة وعلم، تعويضاً عن غياب بيئة التنشئة والنمو المتدرج في الخبرة والتجربة؛ البيئة التي توفرها الأسرة والمجتمع. ولعلّ هذا هو طرفٌ من مدلول قوله سبحانه: ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ﴾ [البقرة: 31]

ظلال الإيماء في فهم قوله تعالى: وعلم آدم الأسماء

وهكذا فإنّ النصوص الدينية التي تتحدث عن نشأة البشرية، تشهد بأنّ الإنسان منذ خلق كان مؤهلاً للعلم والتعلّم، وكان الله سبحانه يرسل إليه الرسل والأنبياء ليواصلوا عملية التعليم والتذكير كلما نسي الإنسان أو ضلَّ السبيل. كذلك فإن المعروف والمدون من تاريخ البشرية وتطور الحضارة يشهد بذلك. هذا عن التاريخ، أما عن الوقائع المشهودة كل يوم فإنَّ الفرد الإنساني يولد

(30) Candland, Douglas K. *Feral Children and Clever Animals: Reflections on Human Nature*. New York: Oxford University Press, 1995.

(31) Segal, Nancy L. *Indivisible by Two: Lives of Extraordinary Twins*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2007.

دون أن يكون له علم أو معرفة، ثم يبدأ في وقت مبكر بعد ولادته بتسجيل خبرات السمع والبصر والفؤاد، بطريقة فطرية. ثم تنمو هذه الخبرات ويجري تنظيمها بطريقة تتصف بالإدراك والوعي، وبصورة يتميز بها المخلوق الإنساني عن الكائنات الأخرى، فهو يعبر عن هذه الخبرات بنطق ولسان، ويدوِّنها بطرق متعددة من البيان، وتنتقل من فرد إلى آخر، ومن جيل إلى آخر، ومن أمة إلى أخرى، وتنمو الثقافات وتتشكل الحضارات.

وهكذا تتضافر الفطرة التي فطر الله الإنسان عليها، بما هو مكنون فيها من استعدادات وملكات، مع التوظيف الفطري والمكتسب لأدوات الوعي والإدراك، المتمثلة في السمع والبصر والفؤاد، في بناء مناهج للتفكير والبحث والممارسة؛ التفكير في أعماق النفس وآفاق الكون، والبحث عن إجابات الأسئلة والاستفسارات التي تملأ حياة الإنسان عن عالمه النفسي، ومحيطه الكوني، ومن ثم تُوجِّه سلوكَه وممارساته.كل ذلك يجعلنا نطمئن إلى القول: إن المنهجية ليست أمراً طارئاً على فكر الإنسان وحياته، وإنما هي طبع فطري في خلق الإنسان الخليفة، وأمر عقلي يختص بالإنسان العاقل، وشأن عملي يقتضيه سلوك الحياة في كل جوانبها.

> المنهجية في فكر الإنسان وحياته:
> - طبع فطري.
> - وأمر عقلي.
> - وشأن عملي.

ولقد كانت هذه المنهجية ظاهرة مشهودة مدونة في تاريخ الإنسان في تعامله مع عوالم الأشياء والأشخاص والأفكار. وإن بقايا الحضارات القديمة في الصين، والهند، وبلاد الرافدين، ومصر الفرعونية، وأمريكا الجنوبية، تشهد بتطور ملحوظ في الرياضيات والهندسة والفلك، ونظم البناء والزراعة والطب والتعدين، وصناعة الأدوات والمواد اللازمة للرصد والحساب والتوقيت، والتطبيب، والحفر، والرسم، وغير ذلك مما يستطيع رواد المتاحف التاريخية أن يتعرفوا عليه.

قصدنا من الربط بين مفهوم المنهجية وتطور العلوم في مجالاتها المختلفة، تأكيد أنَّ سعي الإنسان في حياته سعي عام يصعب التمييز فيه بين مجال طبيعي مادي، وآخر اجتماعي إنساني، وثالث روحي وجداني؛ فالفرد البشري مجموع كلي، يتكامل فيه العقل والروح والجسد، والجماعة البشرية تتكامل فيها علاقات التعارف والتعاون بين الأسر والقبائل والشعوب، والمجتمعات والدول، لتوفير متطلبات الحياة من طعام وكساء وبناء، ونشأت من أجل ذلك أدوات للزراعة والصناعة والتجارة وسبل النقل والاتصال، كانت تتطور من عصر إلى آخر، وتتكامل فيها جهود العلماء من مختلف التخصصات، وقد تتلون مناهجهم بلون تخصصاتهم، وقد تتميّز أمة من الأمم، في عصر من العصور، في مجال معرفي معين أكثر من تميّزها في المجالات الأخرى.

ونحن في هذا السياق لسنا معنيين بالقول: إنَّ المنهجية كانت متطورة ومدوَّنة بالصورة التي نعرفها اليوم، أو أنها نشأت في منطقة دون أخرى، ولكننا معنيون بالتأكيد أن المنهجية ليست أمراً طارئاً على حياة الناس في حضارتهم المعاصرة، أو أنها صناعة شعب محدد أو عصر محدد، وإن كنّا لا ننكر على أي شعب حقّه في أن يبحث في تاريخه عن إسهاماته في تطور العلم والحضارة، ويعتزّ بها، شريطه أن لا ينكر على الشعوب الأخرى فضلها وإسهاماتها.

خاتمة

لا شك في أنَّ أيَّ كشف سوف يقود إلى ما بعده، فيعتمد اللاحق على السابق. ولا شك في أنَّ كل التجارب حتى السلبية منها لها قيمتها في توجيه فكر الإنسان إلى ما هو أكثر نفعاً، وأقرب إلى تحقيق هدفه الذي يسعى إليه.

لكنَّ تاريخ الإنسان تاريخ متقلب صعوداً وهبوطاً، وحضاراته متنقلة من مكان إلى آخر ومن أمة إلى أخرى. ومع أن عناية الله سبحانه كانت تدرك الإنسان بالرسل والأنبياء، يعلمونهم سبل الهدى، ويردونهم عن مهاوي الردى، فإن الناس كانوا سرعان ما ينسون، فيضلوا السبيل. فبعد أن يقود النبي قومه إلى عبادة الله الحق، وإقامة المجتمع على مبادئ العدل والخير، تراهم يرسمون الأنبياء وينحتون

لهم أصناماً، تذكرهم بفضل الأنبياء عليهم، ثم ينسون النبي، ويبقى الصنم! وربما ترشدهم عقولهم إلى عجز الصنم وسخف عبادته بحثاً عن الإله الذي افتقدوه في فترة من الرسل، فلا يتحرجون أن يرمزوا إليه بكوكب أو نهر أو بقرة!

وإذا كانت طقوس السحر من مظاهر المرحلة الأسطورية والميتافيزيقية، فما بال أقوام لا يزالون يؤمنون به ويمارسونه، ويوظفون له وسائل القرن الحادي والعشرين من فضائيات ومواقع إلكترونية وصحف ومنتديات.

لا شك في أن شعوب العالم لم تسلك الطريق نفسها في مجتمعاتها المختلفة وبيئاتها المتنوعة، بل إنك لتجد المجتمع الواحد أفراداً أو فئات أو طبقات يمارس منهجاً في التفكير، في الوقت الذي يمارس فيه غيره مناهج أخرى. كما تجد الفرد الواحد حتى في المجتمع الحديث يمارس مهنته بطريقة علمية منظمة، ثم إذا خرج من عمل المهنة، وعاد إلى منزله، إذا به يؤمن بالخرافات الميتافيزيقية السائدة في مجتمعه!

وأصل المعرفة البشرية هبة ومنحة من الله سبحانه، ميز بها الإنسان عن المخلوقات الأخرى، فعلم آدم الأسماء كلها، وأعطاه مفاتيح المعرفة وأدواتها، وهيأه لاكتسابها من مصدريها: الوحي والكون، وبأداتيها: العقل والحس. وليس صحيحاً ما يكتبه بعض المؤلفين من أن مناهج البحث قد تطورت من مرحلة إلى أخرى بصورة خطية صاعدة، وإنما الصحيح أن الإنسان كان في كل مرحلة يستخدم طرقاً متعددة وأساليب متنوعة في اكتساب المعرفة وتحصيلها. فابن آدم الأول الذي تلقى شيئاً من المعرفة مباشرة عن أبيه آدم الذي تلقاها عن الله سبحانه، عندما قتل أخاه لم يدر ما يصنع به، فكان سلوك الغراب أمامه أنموذجاً تعليمياً دعاه إلى أن يتصرف بما يلزمه في ذلك الموقف، ثم أن يقول لنفسه متحسراً: ﴿قَالَ يَـٰوَيْلَتَىٰٓ أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَـٰذَا ٱلْغُرَابِ﴾ [المائدة: 31]

ولا شك في أنَّ الأمم توظِّف ما يكون متاحاً لها من المعرفة، بمقدار ما تتصف به من تقدم أو تخلف، فالأمم في حال تخلفها لا تدرك قيمة ما تملكه من تراث حضاري، فتعجز عن توظيفه لصالحها، هكذا كانت أوروبا في قرون تخلفها بعد انهيار الدولة الرومانية الغربية والشرقية، فلم تدرك قيمة التراث

اليوناني الغني في الطب والرياضيات والفلسفة والهندسة والأدب والشعر. وعندما كان المسلمون في حالة نهوض حضاري، أدركوا قيمة ما كان بأيديهم وأيدي غيرهم من الأوروبيين والهنود وغيرهم، فأسرعوا في النقل والترجمة، ونخلوا العلوم وكشفوا عنها وحققوها فقبلوا منها ورفضوا وطوروا وحدثوا. وقد عجز المسلمون حين تخلفوا عن توظيف ما في أيديهم من تراثهم، ولم يقدورا قيمة الإنجازات التي حققها علماؤهم حق قدرها. فلما دالت الأيام ونهضت أوروبا وجدت أن المسلمين قد أهدوا إلى البشرية ما كان بأيديهم من تراث اليونان، واكتشفوا كذلك ما كان المسلمون قد طوروه وأنجزوه مِنْ سَبْق في مجالات العلوم المختلفة، في الوقت الذي عجز المسلمون عن توظيف كل ذلك نتيجة لتخلفهم.

وليس غريباً أن نجد الآن أنَّ بعض إنجازات المسلمين عرفناها بعد أن كشف لنا الغربيون عنه. ومن هؤلاء ابنِ الهيثم الذي عرف له أكثر من مائتي كتاب في مجالات العلوم المختلفة، فضلاً عن صياغته الدقيقة للمنهج العلمي التجريبي القائم على المشاهدة والتجربة والبرهان. ومنهم أيضاً ابن خلدون الذي عُرِف عنه السبق في كثير من مفاتيح العلوم الاجتماعية في السياسة والاقتصاد والعمران والتربية وعلم النفس، فضلاً عن أن إسهامه الأكبر في منهج البحث والتفكير يتعلق بتأكيده أهمية الخبرة العملية الواقعية (الإمبريقية) التي تتمثل في فهم طبائع الأشياء والسنن الاجتماعية وقواعد السببية.

في مجال المقارنة بين الخبرة التاريخية الإسلامية في نقد الحديث النبوي، وخبرة المستشرقين الذين حاولوا دراسة الحديث، أبرز "كولسون" أن الفرق الأساسي في الخبرتين يعود إلى المنهج وأن الاختلاف في هذا المنهج يتعلق بالأساس الذي يعتمد عليه كل منهما، وهو اختلاف لا يمكن تجاوزه. لذلك فقد كتب يقول: "لا بد من الإقرار بصراحة بأنه لا يمكن التوفيق بين المنهج الإسلامي القائم على الإيمان الديني والمنهج الغربي القائم على النقد المادي للتاريخ."[32]

(32) Coulson, N. J. European Criticism of Hadith Literature. In: A. F. L. Beeston, et al (Eds.) *Arabic Literature to the End of Umyyad Period*. Cambridge: Cmbridge University Press. 1983, p. 317-321.

الفصل الخامس

مدارس المنهجية الإسلامية

أهداف الفصل

1. التمييز بين الرؤية الأحادية والرؤية التوحيدية للمنهجية الإسلامية.
2. بيان أهمية المنهجية التوحيدية في التكامل والتوحيد بين مستويات العمل المنهجي: التفكير في البحث، وإجراءات البحث وضوابط العمل البحثي.
3. استخلاص أهم الخصائص المميزة لعدد من المدارس المنهجية: العقلية، والصوفية، والعلمية التجريبية، والفقهية الأصولية.
4. ملاحظة التعدد والتنوع المنهجي في كل مدرسة من المدارس المنهجية الإسلامية.
5. توضيح خاصية التطور في عدد من المدارس المنهجية في التاريخ الإسلامي.
6. ضرب أمثلة على العلماء والمفكرين الممثلين لكل مدرسة من المدارس المنهجية الإسلامية.

مقدمة

تتأسس مادة هذا الفصل على افتراض أن المنهجية الإسلامية تتسع دوائرها لتشمل عدداً من المداخل المنهجية وعدداً من مراكز الاهتمام، لكن هذه المداخل والمراكز تتوحَّد في المنطلقات التي تبدأ منها حركتها في التفكير والبحث والسلوك، وتحتكم إليها في استقامتها للوصول إلى غاياتها، وتتصف بها وتتمثُّلها في تعبيراتها وصياغاتها.

وهذا التعدد والتنوع المنهجي ضمن الدائرة الكبرى للمنهجية الإسلامية، هو ما نقصده بمصطلح مدارس المنهجيَّة في هذا الفصل. فالمنهجية الإسلامية هي "منهجية التكامل المعرفي" التي عرفت مدارس منهجيَّة متعددة، تطورت في مسيرة التاريخ الإسلامي، بدءاً من منهجية التلقي في زمان الرسول صلى الله عليه وسلم؛ ومنهجيَّة النقد والتوثيق التي رافقت تدوين الحديث، ثم تمايزت فيها علوم الجرح والتعديل والعلل والرجال...؛ ومنهجيَّة استنباط الأحكام التفصيلية من أدلتها التفصيلية وما صحبها من نشوء المدراس الفقهية، وتطوُّر منهجية أصول الفقه؛ ونشوء مناهج المفسرين؛ ونشوء مناهج التعامل مع قضايا العقيدة، وما طرأ عليها عند دخول علمِ الكلام والفلسفة؛ وتطور المنهج العرفاني الذوقي عند المتصوفة؛ فضلاً عن أنَّ فئات من العلماء كانوا يمارسون المنهج العلمي التجريبي عند تعاملهم مع القضايا التي لا ينفع فيها غير هذا المنهج،... إلخ

وقد احتضنت الحضارة الإسلامية كل هذه المدارس المنهجيَّة. وكان العالِمُ المسلم الواحد إذا تعامل مع موضوع معين فإنَّه يوظِّف المنهج اللازم، وفي الغالب كان يجمع بين أكثر من منهج. وقد كان من الظواهر المألوفة أنَّ العالِم في كثير من مراحل الحضارة الإسلامية كان يتَّصف بالموسوعية، ويجمع بين علوم متنوعة، فقد يكون فقيهاً وأصولياً ومحدِّثاً مثل الإمام مالك والشوكاني، وقد يكون مفسراً وفيلسوفاً وطبيباً مثل أبو بكر الرازي وابن سينا، وقد يكون فيلسوفاً وصوفياً مثل ابن عربي وابن طفيل والسهروردي، وقد يكون فقيهاً ومتكلماً وصوفياً مثل أبي حامد الغزالي، وقد يكون أديباً وفيلسوفاً ومتصوفاً مثل أبي حيان التوحيدي، وقد يكون فيلسوفاً ورياضياً وفيزيائياً وطبيباً مثل

الحسن بن الهيثم، وقد يكون فيلسوفاً وطبيباً مثل ابن زهر، وقد يكون فقيهاً ومتكلماً وأديباً مثل ابن حزم، وقد يجمع بين التاريخ والتفسير والفقه مثل الإمام الطبري، وقد يجمع بين الكيمياء والفلسفة مثل جابر بن حيان... وهكذا.

أولاً: المنهج: بين الرؤية الواحدية والرؤية التوحيدية

سبق أن ميَّزْنا في مقام آخر[1] بين "خطاب أحاديٍّ" لا تودُّ المنهجيةُ التي ندعو إليها "منهجية التكامل المعرفي" الدعوةَ إليه والتبشير به، و"خطاب تَوحيديٍّ" تتَّسعُ فيه دوائرُ الخطاب لتشمل ألواناً من الاجتهاد ومناهج النظر والتعامل، وتتكامل في استهدافها النهوضَ بواقع الأمة، باتجاه الإصلاح المنشود. وقلنا إنَّه ما دام هذا الخطابُ ينطلق من مبادئ ثابتة، ويتوجَّهُ إلى مقاصدَ جامعة، وتَحْدوه قلوبٌ مفتوحة ونوايا خالصة، فلا ضيْرَ من أن يكون الطريقُ بين المبدأ والمقصد عريضاً يتَّسع لتلك الألوان من الاجتهاد والمناهج، ولا سيَّما إذا أتيحت الفرص الكافية لعمليات التعاون والتكامل، واستعانت هذه العمليات بالمراجعة والتقويم للخبرات والتجارب.

ونودُّ هنا أن نستطرد قليلاً في البناء على فكرة التمييز بين الخطابين الأحادي والتوحيدي، وذلك بالتمييز بين "الرؤية الواحدية" و"الرؤية التوحيدية" للمناهج، ضمن ما أسميناه "المدارس المنهجية."

ونقصد بالرؤية الواحدية، تلك الرؤية التي تقول إنَّ منهج التفكير والبحث في أية قضية، أو مسألة من مسائل الواقع الطبيعي أو الاجتماعي أو الإنساني، هو منهج واحد. وأنَّ الفكر البشري قد تطوَّر عبر التاريخ، فانتقل من مرحلة إلى مرحلة، وفي كل مرحلة كان الإنسان يسلك منهجاً واحداً. ولعلَّ فكرة "أوغست كونت" عن المراحل الثلاث للتفكير البشري هي تعبير عن هذه الرؤية الواحدية للمنهج؛ إذ يرى أنَّ البشرية قد مرَّت بثلاث مراحل بدءاً بالمرحلة الدينية اللاهوتية، ومروراً بالمرحلة الفلسفية الميتافيزيقية، وانتهاءً بالمرحلة الوضعية العلمية، التي تمثل وصول التفكير البشري إلى النضج، باكتشافه المنهج العلمي

(1) كلمة التحرير في مجلة إسلامية المعرفة، العدد 64، أبريل، 2011م، ص 5-13.

التجريبي. فالإنسان في كل مرحلة من مراحل حياته كان يستعمل منهجاً واحداً، وعندما ينتقل من مرحلة إلى أخرى، يترك المنهج الواحد الذي كان يستعمله، ويستبدل به منهجاً آخر.

وقد أخذ كثيرٌ من العلماء في القرنين الأخيرين يَرَوْن أنَّ قضية المنهج، في اكتساب المعرفة، واختبارها، وتوظيفها، قد حُسمت لصالح المنهج العلمي التجريبي، الذي أثبت قدراً كبيراً من الفاعلية في تعرُّف الأشياء المادية في الطبيعة، واكتشاف القوانين الخاصة بتركيب هذه الأشياء وبخصائصها وبسلوكها. وبهذا النجاح، أخذ المنهج العلمي ينتقل بأدواته وإجراءاته إلى موضوعات الظواهر الاجتماعية والإنسانية والنفسية، وساد القولُ بأنَّ "البحث العلمي" هو بحث في أي موضوع من الموضوعات باستخدام "المنهج العلمي"، وأنَّ المنهج العلمي هو بالتحديد "المنهج العلمي التجريبي." كما ساد القول بأنَّ المنهجية لا تأخذ وصفاً فكرياً "إيديولوجياً"؛ فلا يقال مثلاً: منهجية غربية أو شرقية، ولا يقال: منهجية وضعية أو إسلامية، ...؛ ذلك أنَّ أياً من هذه الأوصاف التي تضاف إلى المنهجية تتناقض مع الموضوعية والحياد والتجرد عن التوجهات والأفكار المسبقة للباحث، إذا أراد الباحثُ أن يمارس البحث حسب المنهجية العلمية!

وحسبنا أن نؤكد هنا فهمنا للمرجعية القرآنية في هذا الشأن، حيث ورد لفظ المنهاج في القرآن مرة واحدة في قوله سبحانه: ﴿ وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ بِٱلْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ ٱلْكِتَٰبِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ ۖ فَٱحْكُم بَيْنَهُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَآءَهُمْ عَمَّا جَآءَكَ مِنَ ٱلْحَقِّ ۚ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ۚ وَلَوْ شَآءَ ٱللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَٰحِدَةً وَلَٰكِن لِّيَبْلُوَكُمْ فِى مَآ ءَاتَىٰكُمْ ۖ فَٱسْتَبِقُوا۟ ٱلْخَيْرَٰتِ ۚ إِلَى ٱللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ ﴿٤٨﴾ ﴾ [المائدة: 48] وسياق هذه الآية يتحدث عن أمم الأنبياء السابقين، وكيف أنَّ الدينَ الواحد الذي جاء به جميع الأنبياء تنَزّلت فيه شرائع متعددة، لكلِّ أمَّة شريعة، وتشترك هذه الشرائع المتعددة في بعض الأحكام وتختلف في بعضها الآخر. وإذ أجازت الآية اختلاف الشرائع، فقد أجازت في الوقت نفسه اختلاف المناهج، ولذلك فإنّه لا مشاحّة في القول بوجود "منهاج إسلامي"، و"منهجية إسلامية." ويصحُّ الاجتهاد في داخل هذا المنهج، في استخدام طرق

وأدوات منهجية متنوعة، تتوحَّدُ في انتسابها إلى المنهجية الإسلامية في إطارها المبدئي العام، وتختلف وتتنوع في بعض التفاصيل.

وعليه فإنَّ الباحث الذي يتبنّى مفهوم المنهجية التوحيدية، يمكنه أن يستعمل مناهج متعددة في سعيه لتدبير شؤون حياته، العِلْميَّة والعَمَليَّة، تبعاً لطبيعة الموضوع الذي يكون موضع النظر، وتبعاً للحالة التي يكون عليها الإنسان في تفاعله مع ذلك الموضوع، من حيث العمرِ الزمني، والعلم بالموضوع والخبرة في الحياة، وحاجته إلى النظر فيه. وهو يوظّف هذه المناهج المتعددة، كلاً منها في الغرض الذي يحققه، دون أن ينسى أنّ ثمَّة مناهج أخرى، يستعمل منها ما يلزم في حينه، ويعبر ذلك عن فكرة تعدد المناهج، أو "المنهجية التعددية"، ودون أن ينسى أن يجمع بين أكثر من منهج حسب الدور الذي يؤديه كل منها، في صورة تكاملية تآلفية، توحِّد بين العناصر والإجراءات المنهجية في استقامة السعي نحو الهدف، وهذا ما يمكن أن يعبر عنه "المنهجية التوحيدية."

وعلى هذا الأساس نجد أنَّ فكرة المدارس المنهجية تحتل موقعاً مركزياً في "منهجية التكامل المعرفي،" على اعتبار أنّ الحديث عن المدارس المنهجية سوف يتضمن مقولة التعدد، والتكامل، والتوحيد، في المناهج، مقابل واحدية المنهج. وهو ما يسوغ القول بأن المنهج في الرؤية الإسلامية يتصف بالخاصية "التوحيدية" وليس "الواحدية."

- فالتعدد يعني التنوع في الطرق والأساليب المنهجية التي تلبي حاجات التعدد والتنوع في الموضوعات البحثية، والتعدد والتنوع في متطلبات البحث من البيانات والأدوات وأساليب التنظيم والتحليل.

- والتكامل يعني حاجة المواقف البحثية إلى عناصر منهجية قد تنتمي إلى مناهج متعددة متمايزة، مثل تكامل البيانات الكمية والبيانات الكيفية، وتكامل التحليل الإحصائي مع الاستنتاج الفكري، وتكامل بناء الفرضيات مع اختبارها، وتكامل طرفي الاستدلال العقلي: الاستقراء والاستنباط، وتكامل التقرير الوصفي للوقائع والطبائع، مع التحديد المعياري للقيم والأهداف المنشودة، وهكذا.

- أما التوحيد فيعني توجيه الجهد البحثي الذي يقوم به الباحث بما يتضمنه من خصائص التعدد في العناصر، والتكامل بين الوظائف، لتحقيق هدف البحث النهائي، فكل خطوة من خطوات البحث، وكل مرحلة من مراحل البحث سوف تتصل بغيرها من الخطوات والمراحل، ويتواصل بذل الجهد وتوجيهه نحو ذلك الهدف الواحد، فلا تنحرف مسيرة البحث عن المنهج المرسوم لتحقيق الهدف المحدد والغاية المرسومة.

سيادة فكرة المنهجية الواحدية في الغرب ثم نراجعها وظهور المنهجية الثنائية ثم المنهجية التكاملية.

ومع سيادة فكرة المنهجيَّة الواحديَّة وانحصارها في المنهج العلمي التجريبي، طوال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر الميلاديين، فإنَّ ما بدأ يُلاحظ على هذا المنهج منذ مطلع القرن العشرين، من عجزه عن الإجابة عن بعض من الأسئلة ذات الطابع العلمي البحث، قد جعل مكانة هذه المنهج تأخذ بالاهتزاز، وأخذت الأسس الفلسفية الوضعية التي يستند إليها هذا المنهج تتعرض لانتقادات كثيرة، وأحياناً لهجمات فكرية قوية، أحياناً لتأكيد عدم صلاحية هذا المنهج للتطبيق في الحقول الإنسانية والاجتماعية، بسبب الفوارق الجذرية بين الظاهرة الطبيعية والظاهرة الاجتماعية، وأحياناً أخرى لتأكيد أنَّ التقدم العلمي والتكنولوجي الذي أسهم المنهج العلمي فيه، قد أنتج حضارةً مادية وثقافةً صراعية يتصارع فيها الأفراد، وتتصارع الدول على النفوذ والقوة والثروة، الأمر الذي أدَّى إلى حروب لم يشهد التاريخ البشري أكثر دماراً منها، فضلاً عن تدمير البيئة، وتغوُّل أنظمة الحكم على الشعوب، والتفاوت الكبير بين مستويات المعيشة، وغير ذلك.

وقد رافق مشاعرَ الرفض لمثل هذه النتائج ظهورُ فلسفات ما بعد الحداثة، التي طورت مناهج تنتقد أفكار الحداثة التي اعتمدت على المنهج العلمي التجريبي، وتكشف عن تهافت الأسس الفلسفية التي يعتمد عليها هذا المنهج، وتدعو إلى مناهج بديلة.

وللتمثيل على فكرة التكامل المنهجي، يمكن الإشارة إلى أنّ المنهج العلمي التجريبي سواءً في العلوم الطبيعية أو العلوم الاجتماعية والإنسانية، كان يعتمد إلى عهد قريب على البيانات الكمية التي يجري تنظيمها في جداول وتحليلها إحصائياً، للخروج بنتائج يتم تفسيرها من خلال ما تتضمنه الاختبارات الإحصائية للوصف الكمي (quantitative research methodology). وكانت قيمة البحث العلمي تقاس بقدر ما يتضمنه من بيانات كمية وجداول إحصائية، وبقدر ما تتوفر في طرق التحليل الإحصائي لهذه البيانات من تعقيد، انطلاقاً من درجة الثبات والموضوعية والصدق التي تتصف بها الأرقام. لكن الربع الأخير من القرن العشرين شهد نقداً قوياً للثقة التي تعطى لنتائج البحوث الإحصائية في القضايا الاجتماعية والإنسانية، ولا سيَّما إذا لم تُدعم هذه النتائج ببيانات وصفيَّة نوعيَّة توفِّر مستويات أكثر صدقاً ودلالة ومعنى من نتائج التحليل الإحصائي. وأخَذَ الباحثون يمارسون مناهج بحثية تعتمد الوصف النوعي "الكيفي"، بدلاً من "التقدير الكمي" للخصائص المدروسة في موضوع البحث. وأصبح لهذا النوع من مناهج البحث qualitative research methodology جمعيات مهنية متخصصة، ودوريات علمية متخصصة لنشر "البحوث الكيفية."

لكنَّ تواصل النظر والجدل في مزايا كل من البحوث الكمية، التي ربما توفر الدقة والثبات في الوصف، والبحوث الكيفية التي توفر الصدق وعمق المعنى، جعلت الباحثين يرون أنَّ كلاً من نوعي البحوث يلزم استعماله في مواقف بحثية محددة، لا ينفع أحدهما حين يلزم الآخر، وأنَّ ثَمَّة مواقف بحثية، يلزم استعمال النوعين الكمي والكيفي في البحث الواحد، ضمن ما يسمّى البحوث المختلطة: (mixed research methodology). بل إنّ بعض مؤلفات "المنهجية التكاملية" (integrated methodology) تتجاوز "ثنائية" البحوث الكمية والبحوث الكيفية، وترفض هذه الثنائية. وإذا كان من السائد القول إنَّ فلسفة البحث هي التي تحدد منهجيَّتَه، فإنَّ بعض المؤلفات الأحدث تعكس الأمر تماماً، فممارسة البحث وفق المنهجية التكاملية، هي التي تضع الفلسفة المميَّزة للبحث.[2]

(2) David, Plowright. *Using Mixed Methods: Framework for an Integrated Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd., Jan. 2011, p. 181.

لكنَّ "المنهجية التوحيدية" التي ندعو إليها، لا تقتصر على الجمع والتكامل بين طرق البحث وأدواته حسب المتطلبات الإجرائية الخاصة بالبحث، وإنما تتجاوز ذلك لإرساء منهجية توحِّد مستويات العمل المنهجي الثلاثة:

عناصر المنهجية التوحيدية:
- أساليب التفكير.
- إجراءات البحث.
- ضوابط السلوك.

- أساليب التفكير في موضوع البحث.
- وإجراءات البحث في جمع البيانات وتحليلها، وطرق استخلاص النتائج وتفسيرها.
- ضوابط السلوك والعمل البحثي التي تقتضي الأمانة والاستقامة في طلب الحقيقة والإخلاص في التجرد من الهوى، وغير ذلك مما يسمّى أخلاقيات البحث....

والمنهجية التوحيدية توحِّد جهد الباحث في استمداده من مصادر معرفته؛ من الوحي الذي يهتدي به ﴿... لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ ...﴾ [الإسراء: 9] من السبل والطرق، ومن العالَم في آفاقه الطبيعية والاجتماعية والنفسية، فيتعرف به الوقائع والطبائع، وفي توظيفه لأدوات اكتساب المعرفة واختبارها واستخدامها، سواءً كانت أدوات العقل أو أدوات الحس. فثمه جهد توحيدي في الاستمداد من المصادر، وجهد توحيدي في توظيف الأدوات، وجهد توحيدي في الجمع التكاملي بين المصادر والأدوات.

طبيعة الجهد التوحيدي في العمل المنهجي:
- جهد في الاستمداد من المصادر.
- جهد في توظيف الأدوات.
- جهد التكامل بين المصادر والأدوات.

والمنهجية التوحيدية توحِّد رؤية الإنسان في تفكيره وبحثه وسلوكه لحقول المعرفة وتخصصاتها؛ فعلوم الشريعة التي دارت على نصوص الوحي؛ والعلوم

الاجتماعية والإنسانية التي تدور على حياة الناس في أحوالهم وتقلباتهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية؛ والعلوم الطبيعية المادية التي تدور حول خصائص المواد الطبيعية، الحيَّة والجامدة والتحولات التي تطرأ عليها؛ والعلوم التطبيقية التي توفر للبشر سبل الحياة العملية والرعاية الصحية وأدوات الحركة والاتصال؛ كل هذه العلوم أنزلها الله للإنسان، أو هداه إليها ويسَّر له اكتسابها، من أجل سعيه في حياته الدنيا في هذه الأرض، وتذليل سبل هذه الحياة، وترقية أسبابها. وعليه فإنَّ الرؤية التوحيدية هذه سوف تتطلب جهداً توحيدياً لجهود البشر في تطوير هذه العلوم، فما ينجزه فرد من أفراد البشر، وما تنجزه أمة من الأمم، من هذه العلوم، سوف تنعكس آثاره، السلبية أو الإيجابية، على سائر الأفراد وسائر الأمم.

إنَّنا نأمُل أن تتضافر جهود الباحثين والعلماء المسلمين لاستكمال متطلبات المنهجية التوحيدية، والتدريب عليها، والتبشير بها، والدعوة إليها، وتقديمها إلى المجتمع الإنساني، الذي ينتظر من المسلمين حضوراً فاعلاً في ساحة العالم، وإسهاماً ملموساً في بناء الحضارة الانسانية، وترشيدها.

ثانياً: أمثلة على المدارس المنهجية

قد لا يكون من السهولة بمكان وصف الممارسات المنهجية التي كان العلماء المسلمون يقومون بها بمدرسة محددة دون غيرها على التحديد الحاسم والتصنيف المطلق؛ ذلك أنَّ معظم العلماء كانوا يتصفون بقدر من الموسوعية والجمع بين أكثر من علم، والممارسة العملية للمناهج التي تقتضيها المرجعية الإيمانية للعمل العلمي، ويقتضيها تنوُّع المجالات العلمية.

وسوف نقدم خلاصات موجزة عن عدد من المدارس المنهجية لتأكيد حقيقة أنَّها كانت إحدى مدارس التفكير والبحث عند علماء الإسلام، وأنَّها تشكل واحدة من مدارس عمل العقل المسلم في القديم والحديث.

1. مدرسة المنهج العقلي: الكلامي- الفلسفي.

وقد جمعنا الكلام عن مناهج المتكلمين ومناهج الفلاسفة نظراً للتداخل

بين الفئتين من المفكرين في التاريخ الإسلامي، من حيث موضوعات البحث ومناهجه. تدور منهجية هذه المدرسة على موقع العقل ودرجة الاعتماد عليه والاستدلال بأحكامه، ولا سيّما في مسائل الاعتقاد. ويمكن القول إنَّ بعض علماء الإسلام كان أقرب إلى الفلسفة اليونانية، في تناولهم للعقائد الدينية بالاعتماد على العقل مثل الكندي والبيروني وابن سينا، وبعضهم الآخر كان أقرب إلى علماء أصول الدين في تناولهم لهذه المسائل بدرجات متفاوتة من ترجيح العقل أو النقل مثل عدد من علماء المعتزلة والأشاعرة والماتريدية، ولا نعدم فريقاً ثالثاً تَـمَيَّز بمدرسة منهجية خاصة مثل ابن تيمية من الحنابلة، وابن رشد من الفلاسفة، وابن حزم من الظاهرية، وهي المدرسة التي حاولت الجمع بين العقل والنقل لأنه لا تعارض بينهما في الأصل، حتى يقدم أحدهما على الآخر.

وقد اختزنت كتب التراث رصيداً هائلاً من الجدل الكلامي والفلسفي في مرجعية كل من العقل والنقل في منهجية الوصول إلى الأحكام الاعتقادية، لخص شيئاً منها الدكتور حسن الشافعي؛[3] فأوضح كيف أن الصحابة والتابعين وأئمة السلف مثل الحسن البصري، وجعفر الصادق، وأبي حنيفة والثوري، استندوا "في بيان الأحكام الاعتقادية على القرآن والسنة أولاً، ثم على العقل والرأي بعد ذلك؛ أي على كل من الدليل النقلي والدليل العقلي معاً، مع الاعتداد أساساً بكل منهما."[4]

لكن المعتزلة أعلوا من شأن العقل وعدّوه الحاكم وحدَه في مسائل الألوهية والنبوة، وأبقوا الحكم للنقل وحده في مسائل السمعيات، في حين عدُّوا الدليلين العقلي والنقلي معاً في نوع ثالث من المسائل التي لا تتوقف عليها صحة النبوة مما كان في العقل دليل عليه، ولم تكن المعرفة بصحة الشرع موقوفة على المعرفة به، كالعلم بأنَّ الله واحد لا ثاني له... ووجوب رد الوديعة والانتفاع بما لا مضرة فيه على أحد.

---

(3) الشافعي، حسن عبد اللطيف. "العقيدة والعقل في الفكر الإسلامي: الدليل العقلي ومكانته في البحوث الاعتقادية" في: باشا، أحمد فؤاد، وآخرون. **المنهجية الإسلامية**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار السلام. 2010م، ج1، ص523-557.

(4) المرجع السابق، ص535.

ثم أعاد الأشعرية صياغة تفصيلات المسائل التي تعالج الترجيح بين الدليل العقلي والدليل النقلي، ليلتقوا مع المعتزلة في بعضها ويختلفوا معهم في بعضها الآخر، ووقف الماتريدية موقفاً وسطاً بين الفريقين. ويلخص الدكتور الشافعي مسألة النظر العقلي بوصفه طريقاً للمعارف الاعتقادية بقوله: "يقرر أكثر المتكلمين -من متقدمين ومتأخرين- وخاصة الأشاعرة والماتريدية والمعتزلة أن الدليل العقلي مقبول في مسائل العقيدة إلى جانب الدليل السمعي، وأنَّ المعارف الكلامية تستمد من العقل ومن النقل جميعاً... وربَّما بالغ البعض منهم في الاعتماد على الدليل العقلي، والتهوين من قيمة الدليل النقلي، أو تحديد مجاله في المباحث الكلامية، كما هو الشأن لدى أكثر المعتزلة والمتأخرين من الأشاعرة والماتريدية والإثني عشرية."[5]

وبعد أن يسترسل الدكتور الشافعي في بيان مناهج المتكلمين المختلفة، ينوِّه بالنقد الذي وجهه لهذه المذاهب كلٌّ من أبي حامد الغزالي وهو مفكر صوفي؛ وأبي الوليد بن رشد، وهو فيلسوف عقلي، وابن تيميه وهو شيخ سلفي، وإيثارهم جميعاً على اختلاف نزعاتهم الأدلة القرآنية التي تتفوق بالفاعلية والإقناع العقلي، إلى جانب الحجية الشرعية على الأدلة الكلامية الرسمية، ويدعو بالعودة بالمنهجية "إلى القرآن الكريم، لا لكي نلتزم بنصوصه فور التسليم والقبول التقليدي، بل لنسلم العقل لهدايا تلفته لآياته المنبثة في النفوس والآفاق، فنخرَجَ من إسار الأدلِّة الشكليَّة والتعقيدات الجدليَّة إلى أفق جديد يؤذِن بازدهار حقيقي للدراسات الكلامية.

فالقرآن الكريم يتضمن مئات الآيات التي تأمر بالنظر العقلي، وتبين طرق النظر وكيفية استعمالها في ترسيخ العقيدة بالاستناد إلى الوحي مصدراً والعقل أداةً. فالقرآن الكريم هو المرجعية الكافية لبيان دور العقل ووظائفه، وجعله مناط الخطاب والمسؤولية الإنسانية، دون حاجة إلى المدارس الكلامية. وينوِّه حسن الشافعي بعالم معاصر اختار هذا المنهج في تحديد موقع العقل ووظيفته، بعد أن تمرس بالفلَسفة والكلام والتصوف، ذلك هو الشيخ عبد الحليم محمود

(5) المرجع السابق، ص526.

الذي أوضح موقفه بقوله: "نحن مع العقل حتى تثبت الرسالة، فإذا تحقق الوحي الإلهي الصادق كان من العبث والمناقضة للعقل نفسه، وللفلسفة الحقة، ولمنهج السف أن نعدل به غيره."[6]

ولعلَّ الإسهام الأكثر أهمية في معالجة حسن الشافعي للمناهج العقلية والكلامية ملاحظته لمراحل التطوُّر في المنهجية الكلامية وتفرُّعاتها، التي رافقها قدر من التذبذب والمراجعة في مواقف المدرسة الواحدة، بما يطوره كل عالم من علماء المدرسة نفسها من الحجج والأدلّة. ويضرب مثلاً على ذلك بالتطور الذي حدث في المدرسة الأشعرية، حيث بدأ الحسن الأشعري (توفي 324هـ) متحفظاً يوازن بين العقل والنقل، ففي كتابه "الإبانة" كان نقلياً يخاصم أصحابه القدامى من المعتزلة الذين كان منهم نصف عمره، أما في كتابه "اللمع" فقد أعاد قدراً من التوازن بإعطاء قدر أكبر للعقل. واستمر هذا المزيج المتعادل من النقل والعقل عند الباقلاني (توفي 402هـ) في كتابه إعجاز القرآن. لكن بوادر التطور المنهجي بالميل المتزايد نحو العقل أخذت تظهر عند أبي بكر ابن فورك (توفي 406هـ) ثم عبد القاهر البغدادي (توفي 429هـ)، ثم ها هو إمام الحرمين الجويني (توفي 419هـ) يأخذ عن المعتزلة تقسيمهم الثلاثي للمسائل الكلامية، ما يدرك بالعقل وحده وما يدرك بالسمع وحده، وما يدرك بهما معاً، واستمر هذا الاتجاه العقلي عند أبي حامد العزالي (توفي 505هـ)، الذي قبل التقسيم الثلاثي وفكرة الدور. وقد غلب المنهج العقلي على الكلام كلِّه بعد الغزالي، كما عبر عن ذلك الشهرستاني (توفي 548هـ)، حتى إذا جاء الرازي (توفي 606هـ) أضاف إلى ذلك مزيداً من التشكيك في الدليل السمعي من أحد عشر وجهاً، وتابعه الآمدي (توفي631هـ) فيما ذكر، إلّا أنه قرر أن الدليل السمعي قد يفيد القطع إذا ما صاحبته قرائن، معيداً الأشعرية إلى قدر من التوازن النسبي.

وإذا كان الفكر الأشعري قد بدأ مفارقاً للمعتزلة حين اعتزل أبو الحسن الأشعري المعتزلة وأعاد الاعتبار للدليل النقلي-السمعي، فقد انتهى هذا الفكر الأشعري في تطوره من الناحية المنهجية إلى القبول بفكرة الدور الاعتزالية وتقسيم المسائل الكلامية إلى الأقسام الثلاثة على طريقة المعتزلة.

(6) المرجع السابق، ص549.

ولعلَّ هذا المثل الذي يوضح به حسن الشافعي التطور المنهجي ضمن فرقة واحدة من فرق المنهجية الكلامية، يدعونا إلى النظر في التطور المنهجي للمدرسة الكلامية في مجموع تمثُلاتها. فمسألة العقل والنقل لم تدع الحاجة إليها في عهد الصحابة والتابعين، وإن ظهرت بعض الأمثلة المبكرة لإعمال العقل عند الخوارج. لكن التأصيل المنهجي للكلام، بوصفه فقهاً خاصاً بعلم العقيدة وأصول الدين، ربَّما كان أكثر وضوحاً بظهور المعتزلة.

لقد تمثل الفكر المنهجي في تلقي العقل المسلم لنصوص النقل المتمثل في القرآن الكريم والسنة النبوية، والانشغال بتوظيف النصوص النقلية في استنباط الأحكام بطرق متنوعة، أسست للمدارس المدارس الفقهية المعروفة على أيدي علماء انتسبت هذه المدارس إلى أسمائهم، من أمثال أبي حنيفه ومالك والشافعي وأحمد وغيرهم، ولم يكونوا يرون حاجة للنظر في أرجحية أي من العقل أو النقل، لأنَّ المنهجية القرآنية أغنتهم عن الجدل في هذا الشأن.

ثم كان من أمر المعتزلة ما كان، حين لجأوا إلى الغلوّ والتطرُّف في تحديد موقع العقل. وكان أبو الحسن الأشعري واحداً منهم، ثم خرج عليهم وأسس مذهباً تتلمذ فيه الكثير من الأتباع الذين سمّوا بالأشاعرة، وسمي المذهب بالأشعرية، وهو يعيد للنقل مكانته دون التهوين من مكانة العقل، وتطور مذهب الأشعرية حسب ما سبق بيانه. ثم جاء أبو الحسن الماتريدي فبنى على تراث الأمام أبي حنيفة مذهباً كلامياً وسطاً بين المعتزلة والأشاعرة. وربما كان الأساس في المذاهب الثلاثة: المعتزلة والأشاعرة والماتريدية هو افتراض وجود تعارض بين العقل والنقل؛ الأمر الذي يلزم معه تحديد المرجعية لأيّ منهما في حالة التعارض.

وتمثل التطور اللاحق في المدرسة الكلامية، بظهور علماء تجاوزوا افتراض التعارض، وأكدوا ضرورة "درء التعارض" بين العقل والنقل، وضرورة الاتفاق بين "صحيح المنقول وصريح المعقول"، والحاجة إلى صياغة "فصل المقال فيما بين الشريعة والحكمة" من الاتصال. وغير ذلك من التعبيرات عن التوازن

والتكامل بين العقل والنقل، والعودة بالأمر إلى منهج السلف الذي يعتمد المنهج القرآني في النظر العقلي، فيما يلزم النظر فيه، والإعراض عن القضايا الجدلية التي لا يبنى عليها عمل، ولا ينفع العلم بها، كما لا يضر الجهل بها. وقد وقف على رأس هذه المدرسة علماء من توجهات مختلفة مثل الغزالي وابن رشد وابن تيمية.

2. مدرسة المنهج الذوقي الصوفي

تعتمد هذه المدرسة المنهجية على التمييز بين المعرفة الذوقية من جهة وأنواع المعرفة الأخرى التي يتم الحصول عليها عن طريق الوحي، أو الحس، أو العقل... من جهة أخرى؛ فكما أنَّ لكلٍّ من هذه الأنواع من المعارف إجراءاتٍ منهجية لاكتساب المعرفة واختبارها وتوظيفها، فإنَّ للمعرفة الذوقية إجراءاتِها المنهجية كذلك. وإذا كانت المعرفة التي يتم اكتسابها عن طريق الوحي أو الحس أو العقل تكتسب اكتساباً بمناهج معروفة وإجراءات مضبوطة يمكن وصفها بـ"الكسب"، فإنَّ المعرفة الذوقية هي فضلٌ من الله سبحانه يهبُه لمن يشاء من عباده، الذين يجاهدون أنفسهم بالعبادة والذكر، ويرتقون بها في مراتب التزكية والتقوى، حتى يكونوا في حالة من القرب من الله يستحقون فيها ذلك العطاء الرباني الذي يمكن أن يوصف بـ"الوهب".

وقد كان إسهام الدكتور عبد الحميد مدكور في إعداد كتاب المنهجية الإسلامية خاصاً بالمنهجية الذوقية،[7] فأوضح المقصود بالمعرفة الذوقية وأشار إلى خصائصها، وبيَّن قواعد المنهج العرفاني، وضوابطه، وتأصيله تأصيلاً شرعياً وعقلياً. وقد استعان الدكتور مدكور في هذا البيان بالمراجع الأصلية لأقطاب الصوفية وكتاباتهم، ولا سيما أبو حامد الغزالي وأبو القاسم القشيري، والحارث المحاسبي، والحكيم الترمذي، ومحيي الدين ابن عربي وأبو طالب المكي. ومع ذلك فلم ينس الدكتور مدكور أن يبين تقويم التراث الصوفي عند عدد من العلماء

(7) مدكور، عبد الحميد. "المنهج العرفاني الذوقي عند صوفية الإسلام" في: باشا، أحمد فؤاد، وآخرون. **المنهجية الإسلامية**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ودار السلام، 2010م، ج1، ص559-587.

الآخرين ولا سيما ابن تيمية وابن القيم. وربما يكون في تلخيص إسهام الدكتور مدكور ما يسدّ حاجة الحديث في هذا المقام.

للتعبير عن المعرفة الذوقية استخدم المتصوفة ألفاظاً متعددة منها الإلهام، والكشف والشهود. ووصفوا علمهم بأنه "العلم اللدنّي" إشارة إلىٰ قوله تعالىٰ عن العبد الصالح صاحب موسىٰ عليه السلام: ﴿ فَوَجَدَا عَبْدًا مِّنْ عِبَادِنَآ ءَاتَيْنَٰهُ رَحْمَةً مِّنْ عِندِنَا وَعَلَّمْنَٰهُ مِن لَّدُنَّا عِلْمًا ﴾ [الكهف: 65]. لكن المتصوفة يؤثرون استخدام "المعرفة" بدلاً من "العلم" في التعبير عن تجاربهم الذوقية.[8] وهذه المعرفة القلبية الإلهامية لا تنشأ ل"السالك" أو "المريد" من التجربة الحسية، أو الإدراك العقلي، أو الأقيسة المنطقية، ولا مِن تعلُّم القرآن والسنة، ولا مِنْ تَعَلُّم أستاذ أو شيخ، وإنما يصل إليها بالسفر إلىٰ الله عبر طريق "يعرج فيه روحياً مسافرٌ إلىٰ الله، ولذلك الطريق منازل يقطعها، أو مدارج يرتقي فيها،"[9]

هذا الطريق هو ما يعبر عنه الدكتور مدكور بالمنهج العرفاني الصوفي، الذي يقوم علىٰ قاعدتين: الأولىٰ هي مدارج الطريق أو السفر الروحي، وهو عملية مجاهدة نفسية بالتخلية والتحلية، والثانية هي الغاية المنشودة، أو الوصول إلىٰ معرفة الله سبحانه. وإذا كانت الأولىٰ ضرورية للثانية، فإنَّ تحقيق الثانية لا يلزم بالضرورة، لأن الطريق "كسب" والمعرفة "وهب." وطريق التخلية ثم التحلية طريق طويل ووعر قد يحتاج السالك فيه إلىٰ شيخ يكون خبيراً بأدواء النفوس لتربيتها وتزكيتها ضمن سلسلة من المجاهدات، يتدرج فيها السالك في عدد من "المقامات" التي تبدأ بالتوبة وتنتهي بالتوحيد. وليس لهذه المقامات ترتيب محدد، فهي تختلف باختلاف السالك. ويتمثل أثر هذه المقامات بما يحصل للسالك من أحوال ترد علىٰ القلب من غير اكتساب أو عناء مثل القبض والبسط والطرب والحزن. ويعبر الصوفية عن العلاقة بين المقامات والأحوال بقولهم: المقامات مكاسب، والأحوال مواهب.[10]

(8) المرجع السابق، ص562.
(9) المرجع السابق، ص564.
(10) المرجع السابق، ص569.

وقد تكرَّس معهودُ أهل العلم وعامَّة النَّاس على أنَّ التوصُّل إلى المعرفة إنّما يتمُّ عن طريق إعمال العقل أو إعمال الحسِّ، أو بتكامل العقل والحس، في النصوص الشرعية، أو المشاهدات الكونية المادية أو الاجتماعية أو النفسية. ولم ينكر المتصوفة ذلك، ولكنَّهم أضافوا إلى هذه الوسائل التقليدية المعروفة بالانضباط المنهجي وسيلة أخرى غير تقليدية هي المنهج العرفاني الذوقي، وبذلوا جهوداً كبيرة في تأصيل هذا المنهج تأصيلاً شرعياً وعقلياً، ليثبتوا أنَّ المعرفة الذوقية ممكنة وغير مستحيلة، وأنّ الظن بأن وسائل الوصول إلى العلوم تقتصر على الأدلة العقلية حسب المناهج المعروفة، "هو تضييق لرحمة الله الواسعة."[11] ففي مجال التأصيل الشرعي لجأوا إلى تأويل الآيات القرآنية التي تربط وصول الإنسان إلى التقوى بما يهبه الله للمتقين، من فرقان ورزق ونور ورحمة وهداية وحكمة، بأن كل ذلك معرفة ذوقية، و"علْم بغير تعليم، وفطنة من غير تجربة." واستدلوا بالأحاديث النبوية الشريفة التي تتحدث عن فراسة المؤمن وانشراح صدره للقول بأنَّ ذلك هو النور الذي يقذف الله به في قلب المؤمن. وأضافوا في هذا التأصيل الشرعي أقوالاً لبعض الصحابة والأئمة تتحدث عن "الإلهام بغير تعليم."[12]

ويعلق مذكور على هذا التأصيل الشرعي بمسألتين: الأولى أنَّ الحديث عن "العلم الإلهامي" ليس مقصوراً على المتصوفة، فإن بعض علماء السلف ولا سيّما ابن تيمية وابن قيم الجوزية، تحدثوا عنه "على نحو قريب من هذا النحو الذي تحدث به الصوفية، فإن الله سبحانه يتفضل على من شاء من عباده بصور من المكاشفات والإلهامات. أما الثانية فهي نوع من الاستدراك على المتصوفة في تأويلاتهم الآيات القرآنية التي يُثبتون بها الكشف والإلهام الذي يهبه الله للمتقين، "فالموصوف بالتقوى لا يخفى عليه الحق من الباطل، بل إنّه يلتزم الحق في سلوكه وأقواله، ويتجنب الباطل في كل أفعاله. أما الكشف فإنه يكون في أمور غيبية لا تتعلق بتلك الأمور الواضحة في صورة إفاضة على قلب العبد

(11) المرجع السابق، ص571.
(12) المرجع السابق، ص573.

المؤمن، وإن كانت تدل على شيء فإنما تدل على توفيق الله لعباده في الاختيار، وليس على الكشف والإلهام."[13]

أما جهود المتصوفة في التأصيل العقلي للمنهج العرفاني الذوقي، فقد تركزت على حاجة العقل إلى غيره، فالحواس مثلاً شرط لقيام العقل بدوره في المعرفة، وأن العقل يعمل في مجالات وحدود يعجز عن العمل خارجها، وأن بعض الملكات والمواهب التي يمتاز بها بعض الأفراد عن غيرهم، مثل ملكة قول الشعر وتذوقه هي مجال للخبرة والتجربة الذاتية، تفرض التسليم لأهل الذوق أذواقهم، دون التطاول عليها بالإنكار، وأن العقل ربما يقع في الخطأ، فيحتاج إلى معيار لوزن أفكاره فلا يكون معياراً لنفسه، فالأوفق أن نلجأ إلى الله سبحانه في استلهام المعرفة الصادقة.

ومع كل ذلك فإنَّ المتصوفة لا يتنكرون للعقل بوصفه وسيلة للمعرفة بالعالم الخارجي المحسوس، وأن الصوفي يحتاج إلى المعارف العقلية لتشكيل الإطار الخارجي للمعرفة الصوفية، لكن هذه المعارف غير كافية في سلامة القلب. لذلك فإن العقل يعترف بوجود سبيل آخر من سبل المعرفة ويسلك مسلكاً آخر في تحصيلها، ويجد فيه من الثقة ما قد لا يتحقق في المعرفة العقلية ذاتها.

وللمنهج الذوقي عند المتصوفة ضوابط، منها أن للمعرفة الصوفية مجالها وحدودها فيما وراء المعرفة العقلية، فالعقل قد يشك في الحقائق الدينية، لكن القلب وحده هو الذي تنعكس عليه حقائق الأشياء. والمعرفة الذوقية مضبوطة بضوابط الشرع، فهي مقرونة ومسبوقة بطاعة الله وليس فيها ما يخالف أحكام الشرع،، ولا تتناقض مع العقل، وتقتضي الكتمان عند من يرزقه الله شيئاً منها.[14]

ومن خصائص المعرفة التي يتم الوصول إليها عن طريق المنهج الذوقي العرفاني أنها ذاتية، خاصةٌ بصاحبها، تُلقى في قلبه إلقاءً من غير طريق الرواية والحكاية والتلقين والتعلم، ولذلك فهي ليست بحاجة إلى دليل من خارجها،

(13) المرجع السابق، ص575.
(14) المرجع السابق، ص580-583.

فهي شاهدُ نفسِها، وعلى المنكِر لوجودها أن يسلِّم بها ويذعن لها لعجزه عن معرفة طبيعتها. ويصعب التعبير عنها باللغة العادية ويقتصر تذوقها على من ذاقها، فالتعبير عن الحال الذوقي محال! وقد يتفق المفكر العقلي والعارف الصوفي في القول ببعض الأفكار، ولكن يبقى الفارق بينهما هو الفارق بين علم اليقين وعين اليقين! ويغلب على المعرفة الصوفية عند حصولها أن تكون خاطفة سريعة تحصل دفعة واحدة، دون انتظار وتوقع لها أو بذل جهد في اكتسابها. وهي في ذلك تشبه ما يحصل للعالِـم الذي ينشغل بدراسة بعض الظواهر ويستعصي عليه تفسيرها، فيتركها وينشغل بغيرها، فتأتي خاطرة مفاجئة كالنور الذي يضيء عِقله، فيتجلى له تفسير واضح ورؤية متكاملة.

وأخيراً يؤكد مدكور أنَّ المنهج العرفاني الذوقي منهج تكاملي في طبيعَته، لأنَّ الصوفية لا يهملون المعارف العقلية، ولا يتجاهلون العلوم الشرعية، لكنهم يتطلعون إلى أفق آخر يضاف إلى آفاق تلك العلوم والمعارف الأخرى، فإذا جاءت نتائج هذا المنهج العرفاني وفق الضوابط الشرعية، ومراعية للمتقضيات العقلية، فلا ينبغي إنكارها، لا سيّما أن هذا المنهج مقترن بالرغبة في السمو الروحي والتهذيب الخلقي، وتستكمل به جوانب من تلبية حاجات الإنسان، وتتحقق له مقتضيات التكامل المنهجي الذي يتطلع إليه العقل الإنساني المعاصر.

3. مدرسة المنهج العلمي التجريبي

يمكن للقارئ الكريم أن يرجع إلى ما سبق أن عرضناه في تطور مناهج البحث في الفكر الإسلامي وتطور مناهج البحث في الفكر الغربي؛[15] إذ أشرنا هناك إلى تمثلات المنهج العلمي التجريبي في العالم الإسلامي، وأشرنا إلى بعض محطات تطور المنهج العلمي في العالم الغربي.

وقد يكون من المناسب في هذا المقام أن نؤكد أن المنهج العلمي التجريبي في التاريخ الإسلامي لم يكن يقتصر على البحث في موضوعات المادة، من

(15) انظر الفصل الرابع "تطور مفهوم المنهج في الفكر الإسلامي والفكر الغربي" من هذا الكتاب ص 139-174.

حيث خصائصها الفيزيائية والحيوية وتحولاتها الكيميائية، والتطبيقات العملية في الصناعة والزراعة والطب وغير ذلك، مما هو معروف اليوم في العلوم الدقيقة والعلوم التطبيقية، وإنما كان يتسع ليشمل إضافة إلى ذلك، ما يرتبط بهذه المواد وتطبيقاتها من أحكام شرعية، كما تتسع تطبيقات المنهج العلمي التجريبي لما تتطلبة الدراسات الاجتماعية والتاريخية من محاكمات عقلية ومنطقية، وما يلزمه من مشاهدات ميدانية وتجارب عملية. فهذه العوالم التي خلقها "رب العالمين" سواءً كان العالم المادي من أكبر وأوسع آفاقه إلى أدق عناصره وجزئياته، أو عالَم الاجتماع البشري بشعوبه وقبائله وثقافاته، أو عالَم الفرد البشري بنفسه وروحه، وعقله وقلبه، وآلامه وآماله، كلُّها مخلوقات بنظام محكم وتخضع لقوانين مضطردة، يمكن اكتشافها وتوظيفها، والتعامل معها. وعليه فخصائص التكامل في المنهج العلمي التجريبي كامنة في المفهوم الإسلامي المتميِّز لهذا المنهج، وهو يمارس ما يلزم طبيعة موضوع البحث من إجراءات تناسبه من المشاهدات الميدانية، والتجارب العملية، والقياسات الكمية، وغير ذلك من عمليات الاستقراء والاستنتاج.

وإذا كان المنهج العلمي يعني انتساب المنهج إلى العلم، فإن العلم في المفهوم الإسلامي، سواءً في الاستعمال اللغوي في العربية، أو في اصطلاحات العلماء، يعني مطلق المعرفة، من حيث طرق التفكير في الموضوعات كافة، وفي مناهج بحثها، وفي تطبيقاتها العملية، في حين اقتصر مفهوم العلم (science) في اللغات الأخرى وفي الدلالات الاصطلاحية للعلماء، ولا سيّما في الغرب، على دراسة المادة المحسوسة ضمن فروع الفيزياء والكيمياء وأمثالهما من العلوم المعروفة بالعلوم الحقة أو الدقيقة (exact sciences). وحتى لو كان المنهج العلمي التجريبي يختص باكتساب المعرفة في الطبيعة المادية للأشياء، فإنَّ منهجية التكامل المعرفي تقتضي استعمال هذا المنهج فيما يصلح له، من موضوعات وقضايا، كما تستعمل المناهج الأخرى فيما تصلح له من موضوعات وقضايا أخرى.

لقد كان المنهج العلمي في الإطار الإسلامي يعني التوثيق والبرهان ضمن مقولة: (إن كنت ناقلاً فالصحة، وإن كنت مدعياً فالدليل) فقد ارتبطت صحة النقل بعلوم الرواية، وارتبط البرهان بموضوع البحث، فقد يكون البرهان عقلياً منطقياً، أو يكون حسيّاً تجريبياً؛ أي إنّ تمثلات المنهج العلمي في الإطار الإسلامي كانت تشمل ما يسمى اليوم بالعلوم الطبيعية والتطبيقية، والعلوم الاجتماعية والإنسانية، إضافة إلى علوم الشريعة. فتصنيف العلوم في التراث الإسلامي كان يعتمد معايير مختلفة عما هو سائد اليوم، فقد عرف هذا التصنيف كثيراً من الثنائيات التي تجتمع فيها كل أشكال العلوم المعروفة اليوم، ومن هذه الثنائيات: العلوم المحمودة والعلوم المذمومة، علوم المقاصد وعلوم الوسائل، علوم الدنيا وعلوم الآخرة، علوم الوحي وعلوم الكون... إلخ. وكان مصطلح "الفقه" يشمل الفهم المنشود في سائر الموضوعات، فمنه "فقه العبادات" ومنه "فقه المعاملات" التي كانت تشمل كثيراً مما يسمى الآن بالعلوم الاجتماعية مثل الاقتصاد والاجتماع والتربية وعلم النفس والسياسة، وغير ذلك.

أما المرجعية المنهجية في تناول هذه العلوم فكانت تستند إلى نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، واجتهادات السلف من علماء الأمة، وكانت مرجعية منهجية توحيدية-تكاملية عامة، تشتمل على مناهج النظر والتفكير، ومناهج البحث وطلب العلم، ومناهج التطبيق والتوظيف والعمل والممارسة. فمن ذلك مثلاً: تأكيد ضرورة إعمال الحس والعقل والنظر والتأمل والتدبر في السنن والقوانين التي تحكم الأحداث وتفسِّر الظواهر الطبيعية والاجتماعية والتاريخية، وتقرأ النصوص الدينية، والوقائع العملية، والطبائع البشرية في النفس والمجتمع، بصورة تتكامل فيها مصادر المعرفة من الوحي والعالم، كما تتكامل أدوات المعرفة من العقل والحس.

والمنهج العلمي في الرؤية الإسلامية يتضمن بالضرورة الوقوف بحزم أمام أية معوقات للتفكير والبحث العلمي سواءً كانت نوعاً من السلوك العشوائي الذي يتناقض مع العمل العلمي المنظم، أو كانت ممارسات تشيع أحياناً بحكم العادة الموروثة دون اختبار يثبت صحتها أو برهان يؤيدها، وذلك من باب:

﴿ قَالُواْ بَلْ وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا كَذَٰلِكَ يَفْعَلُونَ ﴾ [الشعراء: 74]، أو من باب: ﴿ إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّقْتَدُونَ ﴾ [الزخرف: 23]. وقد تكون بعض هذه الممارسات من قبيل الخرافات والأساطير أو التأويلات الخطأ.

صحيح أن التنظير المنهجي قد بدأ في تدوين الروايات الشفوية في الحديث الشريف وتفسير القرآن، ثم في تطوير أصول الفقه، وأصول الدين، وعلوم الكلام، وعلوم اللغة، والتاريخ، ثم شمل سائر العلوم الأخرى مثل الفيزياء والكيمياء والفلك والطب والميكانيكا وغيرها. لكن تمايز الكتابات الخاصة بالتنظير المنهجي كانت محدودة، وكانت تتمثل في الحديث عن شخصيات العلماء وطرق ممارستهم طلب العلم أو تعليمه. فضلاً عن أن هذا التنظير لم يستوعب الحاجة إلى بيان المرجعية القرآنية للتفكير المنهجي والممارسة المنهجية، لأن هذه المرجعية كانت في تلك الأزمان من المعلوم -عند العلماء والمؤلفين- بالضرورة. ومع ذلك فإن كثيراً من كتب التراث الإسلامي كانت تبدأ بفصل بعنوان "كتاب العلم" أو تتضمّن فصلاً بهذا العنوان أو بعنوان قريب منه عن "الترغيب في طلب العلم وبيان فضله"،[16] ويتضمن هذا الفصل في الغالب إشارات إلى الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي تحث على طلب العلم، وتبين فضل طالب العلم ومعلِّمه، والرحلة في طلب العلم، وأساليب التعليم ومناهجه، وإجراءات البحث في اكتساب موضوعاته واختبارها وتوظيفها. هذا فضلاً عن الكتب المتخصصة في هذه الموضوعات، سواءً تخصصت في الجدل والمناظرة وعلم الكلام، أو في الفقه، أو في التصوف.[17]

(16) انظر في ذلك مثلاً كتاب **الترغيب والترهيب** للحافظ المنذري، فقد جعل الكتاب الأول من المجلد الأول بعنوان: "كتاب العلم: الترغيب في العلم وطلبه وتعلمه وتعليمه، وما جاء في فضل العلماء والمتعلمين"، والكتاب الأول من ربع العبادات من **إحياء علوم الدين** لأبي حامد الغزالي بعنوان: "كتاب العلم" وفيه سبعة أبواب أولها بعنوان: فضل العلم والتعليم والتعلم وشواهده من النقل والعقل. والباب السادس من كتاب **المقدمة** لابن خلدون، بعنوان: "في العلوم وأصنافها والعلم وطرقه وما يعرض في ذلك كله من الأحوال" وهكذا.

(17) ابن عبد البر، أبو عمر يوسف. **جامع بيان العلم وفضله**، تحقيق: أبي الأشبال الزهيري، الرياض: دار ابن الجوزي، 1994م، في جزأين.

ليس عيباً في التراث العربي الإسلامي أنه لم يعرف كتاباً متخصصاً في المنهج العلمي التجريبي المعروف في أدبيات الفكر المنهجي المعاصر، فمثل هذا الكتاب لم يعرف في تراث الأمم الأخرى كذلك، فالفكر الإنساني ينمو ويتطور، وتتراكم فيه الخبرة والتجربة، عبر أجيال المفكرين والعلماء في التخصصات المختلفة، ومن سائر الشعوب والأمم. ولو خُدم الفكر المنهجي في التراث الإسلامي كما خدم في التراث الغربي، لاكتشفنا أنَّ قيمة بعض النصوص في التراث الإسلامي لا تقل -إن لم تزد- أهميةً عن قيمة أعمال "بيكون" و"ديكارت"، ممن استفادوا من تراكم الخبرات المنهجية التي توفرت في زمانهم؛ الأمر الذي مكَّنهم من التنظير للعمل والبحث المنهجي.

4. مدرسة المنهج الفقهي والمنهج الأصولي

جمعنا المنهج الفقهي والمنهج الأصولي معاً في مدرسة واحدة؛ لأنَّ موضوع البحث في المنهجين هي أعمال المكلَّفين، ذلك أنَّ "الفقه معرفة أحكام الله تعالى في أفعال المكلفين؛ بالوجوب والحظر والندب والكراهة والإباحة، وهي متلقاة من الكتاب والسنة وما نصبه الشارع لمعرفتها من الأدلة، فإذا استخرجت من تلك الأدلة قيل لها فقه."[18] وفي المنهج الفقهي يلجأ الفقيه إلى استنباط الأحكام الشرعية العملية من أدلتها التفصيلية، وهي الأحكام التي تختص بأي قول أو فعل يصدر عن الإنسان المكلف. وفي منهج أصول الفقه، يبحث الأصولي عن الدليل الشرعي الكلي الذي تثبت به الأحكام الكلية عن طريق مجموعة من القواعد والضوابط التي تحكم عملية الاستنباط الفقهي.

وقد بدأ الفقه مع بداية الإسلام، وكان له مصدران: القرآن والسنة؛ لأن الإسلام مجموعة من العقائد والأخلاق والأحكام العملية، التي كان الوحي ينزل بها قرآناً على النبي صلّى الله عليه وسلّم فيبلغها للناس، أو كانت تأتي من النبي على سبيل الفتيا أو الحكم أو الجواب عن سؤال. وفي عهد الصحابة طرأت أحداث ووقائع فاجتهد الصحابة فيها، فكان اجتهاد الصحابة مصدراً ثالثاً.

(18) ابن خلدون، عبد الرحمن. المقدمة، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، القاهرة: دار نهضة مصر، طبعة جديدة ومزيدة ومنقحة، 2004م، ج3، ص947.

وفي القرنين الثاني والثالث الهجريين، دخلت في الإسلام شعوب كثيرة من غير العرب، وبسطت الدولة الإسلامية سلطانها على بلدان شاسعة، واتسعت آفاق العمران، وجدَّت مشكلات ووقائع لزم معها أن يتوسع العلماء في أبواب البحث والاجتهاد في التشريع لقضايا واقعية وقضايا فرضية، وبدأ كذلك تدوين الفقه في الكتب، فكانت اجتهادات الأئمة مصدراً رابعاً.

وقد كثرت الكتابة في الفقه، حتى أخذت نصيباً كبيراً من مؤلفات العلماء المسلمين عبر الأجيال المتتابعة، وتنوعت أساليب التأليف في كتب الفقه ومناهجه. ويذكر ابن عاشور منهجين للتأليف الفقهي؛ المنهج الأول تذكر فيه الفروع وأنواع الحوادث مذيلة بأحكامها، مثل "المدونة" المروية عن الأمام مالك، و"الجامع" لمحمد بن الحسن صاحب أبي حنيفة. أما المنهج الثاني للكتابة الفقهية، فيذكر فيه المؤلفون الكليات الفقهية والأصول القريبة، ثم يفرعون عليها المسائل الجزئية، كما في قواعد القرافي، وقواعد العز بن عبد السلام.

لكن علم الفقه قد أصابه التأخر نتيجة التعصب للمذاهب واقتصار الاستنباط على المذهب الواحد، وإبطال النظر في الترجيح والتعليل؛ الأمر الذي أدى إلى القول بسد باب الاجتهاد، وإهمال النظر إلى مقاصد الشريعة من أحكامها، وضعف الفقهاء في علوم يؤثِّر الضعف فيها على القدرة على الاستنباط، وانصراف جلِّ اهتمام الفقهاء إلى فقه العبادات.[19] ولا شك في أن هذا التأخر كان أحد أسباب التأخر الذي آلت إليه حال الأمة الأسلامية في القرون المتأخرة.

أما أصول الفقه فلم تكن الحاجة إليه قائمة في زمن الرسول صلّى الله عليه وسلّم، ولا في زمن الصحابة من بعده، ولكن اختلاط العرب بغيرهم، وضعف الملكة اللسانية، استدعى وضع قواعد نحوية لفهم النصوص وسلامة النطق. ثم إنه قد رافق ذلك ظهور الخلاف بين أهل الحديث وأهل الرأي، وظهور الهوى في طرق الاحتجاج بالنصوص، الأمر الذي لزمه وضع ضوابط للبحث في

(19) ابن عاشور، محمد الطاهر. **أليس الصبح بقريب: التعليم العربي الإسلامي**، تونس: دار سحنون، والقاهرة: دار السلام، ط2، 2007م، ص174-179.

الأدلة الشرعية وشروط الاستدلال. وقد عرفت تلك القواعد النحوية والبحوث الاستدلالية الشرعية بعلم أصول الفقه.

وبدأ هذا العلم صغيراً ثم تدرج في النمو إلى مراحل متطورة. وأول من كتب في أصول الفقه الإمام الشافعي (توفي 204هـ) ثم تتابعت المؤلفات متبعة مناهج مختلفة، فكان منهج علماء الكلام أنهم حققوا قواعد علم الأصول وبحوثه تحقيقاً منطقياً نظرياً وأثبتوا ما أيده البرهان. وكان منهج فقهاء الحنفية أنهم وضعوا القواعد والبحوث الأصولية التي رأوا أن أئمتهم بنوا عليها اجتهادهم. وسلك فريق ثالث طريقاً جامعاً بين الطريقتين السابقتين: أي العناية بتحقيق القواعد وإقامة البراهين، وتطبيقها على الفروع الفقهية، ومن هذا الفريق السبكي في جمع الجوامع. والمهم في ذلك أن بحث علم أصول الفقه وقواعده هي أدوات ووسائل، وليست نصوصاً شرعية تعبدية.[20]

وقد تطور علم أصول الفقه حتى عدّه بعض العلماء "أعظم العلوم الشرعية وأجلِّها قدراً وأكثرها فائدة."[21] وقد توجهت معظم كتب الأصول توجهاً مذهبياً، لأن العالم كان يود أن ينصر مذهبه بكثرة الحجاج كما فعل الباقلاني وأبو حامد الغزالي، وإن لجأ بعضهم إلى الإيجاز والاختصار كما فعل القرافي وابن الحاجب. وكما كانت هناك عوامل أدت إلى تأخر علم الفقه، فإن هناك عوامل أدت إلى تأخر علم الأصول كذلك، منها إدخال الكثير من المنطق واللغة والنحو والكلام مما هو ليس من العلم، وليس من المحمود في الصناعة، ومنها تضمين الأصول مسائل لا طائل تحتها، مما رآها الشاطبي من العبث في العلم، كذلك ظهر الخلاف بين الأصول والفروع، لأن تقنين الأصول جاء بعد تقرير الفروع. بالإضافة إلى الأسباب التي سبق ذكرها في عوامل تأخر علم الفقه، ثمة أسباب أخرى، ولا سيما الغفلة عن مقاصد الشريعة، وغلق باب النظر والاجتهاد. مما كان له أثر كبير في دخول الضعف على فاعلية العقل المسلم، وعلى الحياة الإسلامية بصورة عامة.

---

(20) خلّاف، عبد الوهاب. علم أصول الفقه، القاهرة: مكتبة الدعوة الإسلامية، ط8، (د.ت.)، بتصرف ص17-20.

(21) ابن خلدون. المقدمة، مرجع سابق، ص960.

إن الإشارة إلى مظاهر التخلف في العلوم الفقهية والأصولية، لا يعني أن جهود الإصلاح في التأليف فيهما قد توقفت تماماً، فقد رأينا علماء قدموا إصلاحات مقدرة فيهما، ويجدر التنويه في هذا المقام بما قام به محمد بن علي الشوكاني (المتوفى 1250هـ)، ولا سيما ما كتبه في الفقه مثل "الدراري المضية في شرح الدرر البهية"، وكتاب "السيل الجرار المتدفق على حدائق الأزهار" في الفقه المقارن، وما كتبه في الأصول مثل: "إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول". وقد نعى الشوكاني في مؤلفاته على مظاهر التأخر في العلوم وجمود العلماء، وصاغ رؤية متكاملة في الإصلاح العلمي، قوامها نظرية في التجديد تقوم على "ثلاثة أسس منهجية هي: تحريم التقليد والدعوة إلى الاجتهاد، وتحقيق علم أصول الفقه، وتجديد منهجية الدراسات الفقهية."[(22)]

ووجه التكامل بين المنهج الفقهي والمنهج الأصولي لا يحتاج إلى مزيد توضيح، من حيث إنَّ موضوعهما واحد. أما المنهج الفقهي فهو اليوم لا يقتصر على عمل الأئمة والمفتين في قضايا التدين من عبادات ومعاملات وأحكام شخصية، وإنما يتجاوز ذلك إلى عمل القضاة والقانونيين في سائر مجالات حفظ الحقوق وفض المنازعات.

ووجه التكامل في أصول الفقه أنه علم "امتزج فيه المعقول بالمنقول، واشتمل على النظر في الدليل والمدلول، وإنّه لنعم العون على فهم كتاب الله وسنّة الرسول، صلّى الله عليه وسلّم..."[(23)]

ويرى علي سامي النشار أنَّ منهج التفكير الذي مارسه الشافعي في صياغة أصول الفقه هو منهج علمي فلسفي، ويستشهد بما روي عن الإمام أحمد بن حنبل قوله: "الشافعي فيلسوف في أربعة أشياء: في اللغة، واختلاف الناس، والمعاني، والفقه."[(24)] ويشير إلى أنَّ قواعد المنهج الأصولي تتطابق مع قواعد الاستقراء

(22) بوكروشة، حليمة. **معالم تجديد المنهج الفقهي: أنموذج الشوكاني**، الدوحة: وزارة الأوقاف، كتاب الأمة العددان 90-91، رجب ورمضان 1423ه، ص291.

(23) ابن جزي، أبو القاسم محمد بن أحمد. **تقريب الوصول إلى علم الأصول**، دراسة وتحقيق: عبد الله الجبوري، عمّان: دار النفائس، 2002م، ص25.

(24) النشار، علي سامي. **مناهج البحث عند مفكري الإسلام**، القاهرة: دار السلام، 2008م، ص60-61.

العلمي التجريبي، ولا سيما قاعدة العلة وقاعدة الاطراد. ومسالك العلة، وهي: السبر والتقسيم، والطرد والدوران وتحقيق المناط، تتوازى مع قواعد المنهج العلمي. وينقل النشار أيضاً تقرير القرافي في النفائس أنَّ جملة كثيرة من قواعد علم الطب إنَّما ثبتت بالتجربة وهي الدوران نفسه.[25]

ومثلما كان المنهج الأصولي قواعد لضبط عملية الاجتهاد في استنباط الأحكام الشرعية في العبادات والمعاملات، والتعامل مع القرآن الكريم والسنة النبوية، فإنَّ المحدثين من العلماء والمفكرين والباحثين يرون أنَّ هذا المنهج الأصولي يمكن تفعيله وتطويره والتجديد فيه ليكون قواعد ضابطة للدعوة الإسلامية المعاصرة، وترشيد الوعي الديني، وإعمال فقه المقاصد وفقه الأولويات، ورعاية شؤون الأمة وتحقيق مصالحها في مجالات حياتها. وقد رصد القحطاني عدداً من دعوات التجديد وتجارب التجديد في المنهج الأصولي، وأكدّ أنّ "علم أصول الفقه من أهم عوامل التجديد في فكر الأمة ومعارفها."[26]

خاتمة

كان هذا الفصل بمثابة إلمامة سريعة بما أسميناه المدارس المنهجية، من حيث دلالة المفهوم، وتمثّلاته في أربع من المدارس المنهجية التي تقع جميعها ضمن دائرة المنهجية الإسلامية، وتعبِّر بتنوعها وتعددها عن منهجية التكامل المعرفي في الرؤية الإسلامية، من حيث التزامها بالمبادئ العامة والقيم العليا للمنهجية الإسلامية، واستمدادها من المصادر نفسها: الوحي والعالَم، واستعمالها للأدوات نفسها: العقل والحس، مع بعض التفاوت في درجة التركيز على أي من هذه المصادر أو الأدوات. وقد تبين لنا أنَّ هذه المدارس لا تُغني الواحدة منها عن غيرها، إلا للغرض الذي تمارس فيه، وللشخص الذي يفضل أن يختارها. وقد اخترنا التعبير عن ظاهرة التعدد والتنوع في المنهجية الإسلامية بالرؤية "التوحيدية" التي تعتمد التكامل وتتصف به، في مقابل الرؤية "الواحدية" التي لا ترى الحقَّ إلا في مدرسة واحدة من هذه المدارس أو غيرها.

---

(25) المرجع السابق، ص97.

(26) القحطاني، مسفر بن هلي. **أثر المنهج الأصولي في ترشيد العمل الإسلامي**، بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، 2008م، ص125.

وقد وجدنا أنَّ كل مدرسة من هذه المدارس تتبنى منهجية التكامل المعرفي؛ فلا تتطرَّف تماماً في ناحية لتهمل الناحية المقابلة لها تماماً. فتكون أحادية الرؤية. وللتمثيل على ذلك ننظر في المدرسة العقلية الكلامية التي تتنازع أفرادها في درجة الاعتماد على العقل أو النقل، فإذا مثّلنا لموقع العقل في طرف وموقع النقل في الطرف الآخر المقابل له، فإنا لن نجد ضمن الدائرة الإسلامية من يقف على أحد الطرفين تماماً، متجاهلاً وجود الطرف الآخر. وسنجد مواقع معظم المتكلمين تنتشر بين الطرفين، مشدودة بقوة إلى أحدهما وبضعف إلى الآخر، وبعض المواقع أقرب من الوسط بينهما.

وسنجد العلماء في كل مدرسة من هذه المدارس المنهجية يتفاوتون في أشكال ممارستهم لتقاليد هذه المدرسة وإجراءاتها، فثمة مدارس فرعية في كل منها. فمواقع المعتزلة والأشعرية والماتريدية مثلاً بين طرفي العقل والنقل ليست مختلفة دائماً، فقد تتشابه في بعض المسائل قليلاً أو كثيراً أو تختلف في بعض المسائل قليلاً أو كثيراً كما رأينا ذلك في المدرسة العقلية الكلامية، الأمر الذي يسمح بوجود ما يمكن أن نعدّه مدارس فرعية، ضمن المدرسة الواحدة. وسنجد تفاوتاً كبيراً ضمن رواد المدرسة الذوقية الصوفية لدى شخصيات مختلفة مثل أبي حامد الغزالي، والحارث المحاسبي، وأبي القاسم القشيري، ومحيي الدين ابن عربي. وهكذا.

وكما هي حالة المعرفة الإنسانية في سائر جوانبها، فإنَّ أي مدرسة منهجية لم تولد بصورة كاملة، وإنما انطلق كل منها من خبرة متميزة لعالِم من العلماء أرسى منهجاً في النظر والبحث والمعالجة، ثم كان له تلاميذ ومريدون طوروا المنهج حتى تكامل وبرزت معالمه التي تميّزه عن غيره من المناهج، وربما تشعبت ممارساتهم لتشكل مدارس منهجية فرعية. ولا نظنّ أنَّ نضج المنهج وتكامل عناصره في طور من أطواره يعني توقف النمو والتطور والتغير؛ فسنة التغير والتطور تحكم كل هذه المدارس، وربما يكون التطور في توجه هذه المدارس نحو بعضها بعضاً، واندماج بعض العناصر في إحداها مع عناصر أخرى، بحيث تتوحد بعض المدارس، أو تتولد مدارس جديدة.

الفصل السادس

مصادر المنهجية وأدواتها

أهداف الفصل

1. بيان المقصود بالمصادر والأدوات في سياق الحديث عن المنهجية الإسلامية.
2. تحديد مصادر المعرفة الرئيسة في الرؤية الإسلامية وتسويغ حصرها في مصدري الوحي والكون.
3. تحديد أدوات المعرفة الرئيسة في الرؤية الإسلامية وتسويغ حصرها في أداتي العقل والحس.
4. توضيح مفهوم التكامل في كل من مصدري المعرفة وأداتيها في المنهجية الإسلامية.
5. استخلاص معادلة التكامل المعرفي.
6. التمييز بين أدوات التفكير والبحث.
7. بيان موقع الأدوات المستعملة في مناهج البحث السائدة في الممارسات الأكاديمية المعاصرة في المنهجية الإسلامية.
8. التمييز ضمن أدوات البحث بين أدوات جمع البيانات، وأدوات تحليلها، وأدوات تفسيرها.
9. توضيح موقع الفطرة في عملية التكامل المعرفي في الرؤية الإسلامية.

مقدمة

ترتبط المصادر والأدوات بالمنهج العملي وإجراءاته التنفيذية بصورة مباشرة، ومع ذلك فإننا سوف نتحدث عن مصادر المنهجية وأدواتها، لأنَّ المنهجية، بوصفها علم المناهج، تتضمن المناهج وتحتويها، وتحكم عمليات اختيارها وتوظيفها. ونأمل أن يخدم الربط بين المصادر والأدوات في سياق واحد الانتقال من التصور النظري لعناصر المنهجية إلى التنفيذ العملي للمناهج، فضلاً عن أن الحديث عن المصادر لا يصبح واضح الدلالة دون ذكر الأدوات التي تستعمل لاكتساب المعرفة من مصادرها، وهو ما يكشف أحياناً عن التداخل العميق بين المصادر والأدوات.

ويتضمن هذا الفصل بياناً لمفهومي المصدر والأداة والمفاهيم ذات العلاقة بكل منهما، والتمييز بين المصادر والأدوات في كل من مجالي التفكير والبحث، وتحديد المصادر الأولية والثانوية التي ينهل منها الإنسان المسلم معرفته وأحكامه وبياناته، والأدوات الأولية والمعينة التي يوظفها في استقاء البيانات والمعلومات من مصادرها، وصولاً إلى استخلاص ما أسميناه "معادلة التكامل المعرفي."

أولاً: مفهوم المصدر

صدْرُ الشيء أوَّله،[1] والصُّدور ضد الوُرُود، فالوارد هو الجائي، والصادر هو المنصرف ﴿قَالَتَا لَا نَسْقِي حَتَّىٰ يُصْدِرَ الرِّعَاءُ﴾ [القصص: 23]؛ أي يعودون بأغنامهم بعد ورودها الماء. وفي قوله سبحانه: ﴿يَوْمَئِذٍ يَصْدُرُ النَّاسُ أَشْتَاتًا لِّيُرَوْا أَعْمَالَهُمْ ۝٦﴾ [الزلزلة: 6] أي يخرجون من قبورهم، فيحتمل أن يَردوا الأرض ثم يَصْدُرون عن الأرض إلى عرصة القيامة، ويحتمل أن يردوا عرصة القيامة للمحاسبة، ثم يصدرون منها إلى موضوع الثواب والعقاب."[2] والصدر في جسم الإنسان

(1) الجرجاني، علي بن محمد. **كتاب التعريفات**، تحقيق: إبراهيم الأبياري، بيروت: دار الكتاب العربي، ص174.

(2) الرازي، فخر الدين. **التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب**، تحقيق: عماد البارودي، القاهرة: المكتبة التوفيقية، ج32، ص61.

يحوي القلب الذي هو موقع البصيرة، ﴿فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى ٱلْأَبْصَٰرُ وَلَٰكِن تَعْمَى ٱلْقُلُوبُ ٱلَّتِى فِى ٱلصُّدُورِ﴾ [الحج: 46]، والله سبحانه ﴿يَعْلَمُ خَآئِنَةَ ٱلْأَعْيُنِ وَمَا تُخْفِى ٱلصُّدُورُ﴾ [غافر: 19] وقارئ القرآن يدعو الله ﴿قَالَ رَبِّ ٱشْرَحْ لِى صَدْرِى ﴿٢٥﴾﴾ [طه: 25]. ويطلق الصدر في كلام العرب على الإحساس الباطني.(3)

والمصدر في اللغة هو الاسم الذي اشتق منه الفعل وصدر عنه.(4) ولذلك فإنَّ المصدر يعمل عمل الفعل؛ لأنَّه أصله، على مذهب البصريين، لأنَّهم يقولون: المصدر أصل الفعل، لكن الكوفيين يقولون إنَّ الأصل هو الفعل والمصدر فرع منه. والمصدر أنواع كثيرة منه المصدر الصريح، والمصدر المؤول، والمصدر الصناعي، والمصدر الميمي، والمصدر المشتق، والمصدر القياسي، ... إلى آخر ما هو معروف في كتب اللغة.(5)

والمصدر في علوم الجغرفيا والبيئة هو الجهة أو المكان أو الموقع الذي تستنبط منه الأشياء، فللمياه مثلاً مصادر سطحية وجوفية؛ وفي الاقتصاد صادرات وواردات، والبضاعة التي تباع في السوق لها مصدر أنتجها، أو صدَّرها؛ وفي مناهج البحوث والدراسات مصادر ومراجع في صورة كتب ودوريات وغيرها، يأخذ منها الباحث بياناته ومعلوماته، وتظهر عادة في هوامش البحث وقائمة الببليوغرافية، وهكذا نجد المصدر ومشتقاته مصطلحاً يستعمل في كثير من المجالات المعرفية.

نستخدم مصطلح المصدر، عند الحديث في الفقة وأصوله (مصادر التشريع الإسلامي)، نعلم أن مصادر التشريع هي القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، والاجتهاد بفرعيه القياس والإجماع. وتعدُّ هذه المصادر في لغة علم الأصول مصادر رئيسية، يتفق أكثر العلماء عليها، ويضاف إليها مصادر فرعية هي محل خلاف بين العلماء، ومنها الاستحسان، والاستصحاب، وسدّ الذرائع، وشرع

(3) ابن عاشور، محمد الطاهر. **تفسير التحرير والتنوير**، تونس: الدار التونسية للنشر، 1984م، ج3، ص139.

(4) الجرجاني. **كتاب التعريفات**، مرجع سابق، ص277.

(5) ابن هشام الأنصاري، محمد عبد الله جمال الدين. **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك**، صيدا- بيروت: المكتبة العصرية، طبعة جديدة منقحة، 1996م، ج3، ص179 وما بعدها.

من قبلنا، وقول الصحابي، والعادة المحكمة... إلخ. ومصادر التشريع هذه هي مصادر استنباط الأحكام الشرعية. ومنهجية الوصول إلى هذه الأحكام من مصادرها هي علم يستند إليه العقل في إيمانه بمنزلة هذه المصادر، وضرورة الرجوع إليها والاستمداد منها. فهذه المصادر إذن هي مصادر المنهجية، التي يستنبط منها العقل الأحكام العملية التي يهتدي بها الإنسان في تفكيره وسلوكه.

عندما يجد الإنسان نفسه في حاجة إلى شيء من الأشياء فإنه يفكر في المصدر الذي يمكن له أن يحصل منه على ذلك الشيء، فإذا كان في منزله وأراد الماء فإنه قد يأخذه من صنبور الماء في مطبخ المنزل مثلاً، أو من قارورة الماء في المبرد، لكن ماء الصنبور في المطبخ يأتي من مصدر قبله، لعلّه خزان الماء في المدينة، وهذا يأتي من مصدر قبله أيضاً لعله يؤخذ من نهر، أو بحيرة، أو بئر ارتوازية، أو محطة لتحليه مياه البحر، وهكذا. فثمة مصدر أصلي، رئيس للماء ومصادر فرعية تابعة، وتكون هذه المصادر الفرعية بمستويات أو مراحل عديدة.

وبالمثل فإذا وجد الإنسان نفسه أمام مسألة، تتعلق بحق امرأة في التصرف بميراث زوجها الذي توفي عنها وله منها عدد من الأطفال القصّر، فإن مصدر الجواب عن هذه المسألة قد يجده في كتاب في أحكام الميراث، أو عند عالم يجيبه عن المسألة مباشرة، لكن هذا الذي أجابه؛ أي العالم أو مؤلف الكتاب عالج هذه المسألة الفقهية بالاعتماد على مصادر علمية سابقة، قد تكون كتب الفقه والأصول المعتمدة في مذهب معين. لكن كتب المذهب كانت أساساً تعتمد على مصدر أصلي هو نصوص معينة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة. ومع أن السائل يكون قد حصل على الجواب من مصدر قريب ومباشرة، هو مؤلف الكتاب أو القاضي الشرعي أو المفتي، فإنَّ هؤلاء لم يحصل لهم العلم بالمسألة والجواب إلا من مصادر سابقة من كتب العلم والعلماء الذين اعتمدوا أساساً على المصدر الأصلي لجواب المسألة وهو الوحي.

وكذلك الأمر لو وَجَدَ وزير التربية والتعليم نفسه بحاجة إلى أساس معرفي لاتخاذ قرار يتعلق بمسألة تختص بنظام الإدارة التربوية بين المركزية واللامركزية، فإنَّ هذا الأساس المعرفي قد يجده في كتب الإدارة التربوية، التي توضح مزايا

كل من المركزية واللامركزية، والحالات التي يصلح فيها هذا النظام أو ذلك، ثم يجتهد في اختيار النظام الأكثر ملاءمة لحالته، في ضوء الخبرات التربوية في البلدان المختلفة التي سجلتها تلك الكتب، التي هي في هذه الحالة مراجع ومصادر لاتخاذ القرار.

وقد يلجأ الوزير إلى عقد جلسات حوار ومناقشات بين عدد من فئات المعنيين بهذه المسألة، من مديري الإدارات العليا والوسطى، ومديري المدارس والمعلمين، وأولياء أمور الطلبة، وغيرهم. وقد يلجأ الوزير إلى تكليف باحث أو فريق من الباحثين لاستخدام المنهجية المناسبة والقواعد الملائمة في استطلاع آراء المعنيين بهذه المسألة عن طريق أداة استطلاع رأي أو استبيان أو مقابلات... إلخ. وتحليل بيانات البحث والوصول إلى نتائج محددة تكون أساساً لاتخاذ القرار المناسب في اعتماد النظام التربوي. وعليه يكون مصدر القرار هو المعلومات التي قدمها الجمهور المعني بهذا القرار (أو المجتمع المستهدف به)، تطبيقاً لمبدأ الشورى والمشاركة في اتخاذ القرار، وتم التوصل إلى هذه المعلومات عن طريق بحث علمي، يوظف المناهج والأدوات الملائمة، لجمع البيانات وتحليلها واستخلاص نتائجها.

نلاحظ هنا أننا لسنا بصدد حكم شرعي، يقرر ما يجوز أو لا يجوز، وإنما نحن أمام مسألة من المباحات، التي يتم فيها اتخاذ القرار في ضوء تقدير ما يحقق المصالح، ويوظّف ما قادت إليه الخبرة السابقة في الموضوع، ويأخذ بما يراه المعنيون -أو غالبيتهم- مناسباً لهم.

وفي جميع الحالات نلاحظ أننا لا نصل إلى مصدر العلم الذي يلزم اكتسابه إلا عن طريق أدوات مناسبة وأعراف مستقرة. ونلاحظ أيضاً أن كثيراً من التفاصيل التي تؤخذ بعين النظر تتعلق بطبيعة المجتمع الدينية وانتمائه الفكري وأولوياته الثقافية، ورؤيته الكونية. ولكن الباحث مع كل ذلك يستفيد من التجارب السابقة للمجتمع نفسه ومن تجارب المجتمعات الأخرى، ويوجه نتائج التفكير والبحث المنهجي لتحقيق مصالح الناس وتلبية حاجاتهم.

ثانياً: مصادر المنهجية

سوف نلاحظ تداخلاً كبيراً بين مصادر الحصول على العلم -أيّ علم- ومصادر استنباط الأحكام الشرعية من جهة، ومصادر المنهجية في التفكير والبحث، من جهة أخرى. ولا عجب في ذلك، فثمّة علم بالأحكام الشرعية التي نحصل عليها من مصادر محددة (علم الفقه مثلاً)، وثمّة منهج لاستنباط هذا العلم والحصول عليه من تلك المصادر (علم أصول الفقه مثلاً).

وفي القرآن علم عن الله والملائكة والأنبياء والتاريخ البشري، وعن خَلْق الأشياء والظواهر والأحداث، وفيه علم عن عالم الغيب وعلم عن عالم الشهادة، فإذا تحدثنا عن مصادر هذه العلوم فإنَّ القرآن الكريم سوف يكون مصدراً.

والقرآن الكريم مصدر لاستنباط الأحكام الشرعية؛ إذ نأخذ من القرآن أحكاماً تتعلق بالحلال والحرام وأحكاماً تتعلق بالمعاملات المالية، وأحكاماً تتعلق بقواعد السلوك الاجتماعي وأحكاماً في المواريث... وهكذا فإن القرآن الكريم سيكون مصدراً.

1. الوحي مصدر للمعرفة

تميّز رؤية العالم في المنظور الإسلامي بطريقة واضحة تماماً بين مصدرين لابتغاء الرشد في أي عمل يقوم به الإنسان، وهذان المصدران هما: الوحي والوجود، فالوحي هو ما أوحى الله سبحانه به إلى نبيه محمد صلى الله عليه وسلم، وبلّغه للناس، وبيّنه لهم بالقول والفعل. فمنه الوحي الجليّ وهو القرآن الكريم، ومنه الوحي الخفيّ وهو السنة النبوية الشريفة.

ومع ذلك فإن مصطلح الوحي في القرآن الكريم يتضمن ما يوحي به الله إلى من شاء من الناس، بكيفيات نعرف منها ونجهل، إلهاماً أو خاطراً في النفس، أو رؤية في المنام، ومنه قوله تعالى: ﴿وَأَوْحَيْنَآ إِلَىٰٓ أُمِّ مُوسَىٰٓ أَنْ أَرْضِعِيهِ ۖ فَإِذَا خِفْتِ عَلَيْهِ فَأَلْقِيهِ فِى ٱلْيَمِّ وَلَا تَخَافِى وَلَا تَحْزَنِىٓ ۖ إِنَّا رَآدُّوهُ إِلَيْكِ وَجَاعِلُوهُ مِنَ ٱلْمُرْسَلِينَ ﴿٧﴾﴾ [القصص: 7]

ويتضمن مصطلح الوحي في القرآن الكريم ما يوحي به الله إلى من شاء من خلقه، بكيفيات نجهلها، مثل قوله سبحانه وتعالى: ﴿وَأَوْحَىٰ رَبُّكَ إِلَى النَّحْلِ أَنِ اتَّخِذِي مِنَ الْجِبَالِ بُيُوتًا وَمِنَ الشَّجَرِ وَمِمَّا يَعْرِشُونَ ﴿٦٨﴾﴾ [النحل: 68].

وقد تمّ تدوين الوحي الإلهي بصورة بلغت الغاية القصوى في الدقة والضبط والأمانة، في إثبات سوره وآياته، وكلماته وحروفه، فهو: ﴿الر كِتَابٌ أُحْكِمَتْ آيَاتُهُ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِن لَّدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ ﴿١﴾﴾ [هود: 1] ﴿وَهَٰذَا كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ مُبَارَكٌ مُّصَدِّقُ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَلِتُنذِرَ أُمَّ الْقُرَىٰ وَمَنْ حَوْلَهَا ۚ وَالَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ يُؤْمِنُونَ بِهِ ۖ وَهُمْ عَلَىٰ صَلَاتِهِمْ يُحَافِظُونَ ﴿٩٢﴾﴾ [الأنعام: 92] ﴿ذَٰلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ ۛ فِيهِ ۛ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ ﴿٢﴾﴾ [البقرة: 2] ﴿الر ۚ كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ لِتُخْرِجَ النَّاسَ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ بِإِذْنِ رَبِّهِمْ إِلَىٰ صِرَاطِ الْعَزِيزِ الْحَمِيدِ ﴿١﴾﴾ [إبراهيم: 1] ﴿طسم ﴿١﴾ تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ الْمُبِينِ ﴿٢﴾﴾ [الشعراء: 1 - 2] ﴿الر ۚ تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ الْحَكِيمِ ﴿١﴾﴾ [يونس: 1] ﴿المص ﴿١﴾ كِتَابٌ أُنزِلَ إِلَيْكَ فَلَا يَكُن فِي صَدْرِكَ حَرَجٌ مِّنْهُ لِتُنذِرَ بِهِ وَذِكْرَىٰ لِلْمُؤْمِنِينَ ﴿٢﴾﴾ [الأعراف: 1 - 2]

فالقرآن الكريم هو الوحي الإلهي الذي يمثل المصدر المنشئ للتصورات الكلية، التي تحكم رؤية المسلم للخالق والمخلوقات وللحياة الدنيا وما بعدها من حياة أخرى، ورؤيته لطبيعة الإنسان وغاية وجوده ولعالم الغيب وعالم الشهادة. والقرآن الكريم هو المصدر المنشئ للأحكام الشرعية في العبادات والمعاملات والأخلاق، ولقواعد التفكير الإنساني التي تنظم طرق فهم الإنسان للأشياء والأفكار والأحداث وتحكم سلوكه إزاءها.

ويدخل في الوحي أيضاً سنة النبي صلى الله عليه وسلم، فيما يكون بياناً للقرآن، وتنزيلاً لأحكامه وتفصيلاً لمجمله.

نلاحظ أن الوحي يكون مصدراً مباشراً للمعرفة في مبادئ الاعتقاد، والأحكام العملية وقواعد السلوك الفردي، والإخبار عن الأمم الماضية، وأساليب التربية والتعليم، وذلك في ما تتضمنه الآيات القرآنية والأحاديث النبوية ذات الدلالات الواضحة في تحديد ما يقوم به الإنسان، من أعمال محمودة؛ أو ما ينعقد عليه

عزم الإنسان حول ما يجول في نفسه من خواطر؛ أو مما هو في مستوىٰ الوجوب؛ أو الندب. وقد تكون دلالات هذه النصوص متعلقة بما يلزم أن يمتنع الإنسان عن القيام به من أفعال مذمومة، سواءً كانت في مستوىٰ التحريم، أو الكراهية.

لكنَّ بعض النصوص لا تكون مصادر مباشرة لاستنباط العلم وتحديد قواعد السلوك، وإنَّما تمثل هذه النصوص مصدراً للهداية العامة، والمبادئ الكلية، والرؤية الكونية، والمرجعية العليا، لأنماط السلوك البشري في سائر المجالات. وتكون دعوة إلىٰ الكسب البشري، في ضوء السعي في الأرض واتخاذ الأسباب، لاكتشاف السنن، وتوظيفها في حمل الأمانة وتحقيق العمران في مجالات متعددة، مثل:

- البحث التاريخي: سنن تاريخية للاعتبار.
- والبحث الاجتماعي: سنن اجتماعية لفهم الفطرة والطبائع والوقائع.
- والبحث الطبيعي المادي: سنن وقوانين الفيزياء والكيمياء... إلخ.
- والبحث التربوي... إلخ.

مثل هذه النصوص تعين الإنسان علىٰ التفكر والتدبر في شؤون حياته، وبيئة عَيْشه وطبيعة علاقاته مع الآخرين، فيحدد في ضوئها البدائل المختلفة ويوازن بين هذه البدائل، ويختار منها الأكثر انسجاماً مع غايات الدين ومقاصده، والأقرب إلىٰ اليسر مع الصواب، والأكفأ في تحقيق الغاية مع ميسور الجهد، والأبعد عن المشقة والعسر.

هذا عن القرآن الكريم، وكذلك فإن السنة النبوية الشريفة تلحق بالقرآن الكريم، بوصفها من الوحي الخفيّ، فالرسل والأنبياء معصومون فيما يبلغون عن ربهم مما يهديهم إليه من أحكام وتوجيهات تتصل باستقامة حياة الناس علىٰ المنهج، الذي ينتهي بهم إلىٰ خيرهم في الدنيا والآخرة. وتتنوع موضوعات السنة النبوية لتشمل مجالات الحياة الإنسانية المختلفة، وتخدم أغراضاً متعددة؛ فمنها ما يكون بياناً للقرآن، وتفصيلاً لمجمله، وتوجيهاً تطبيقياً للاهتداء به، وقدوة في

السلوك العملي في مجال محدد. ولذلك طور العلماء مناهج للتعامل مع السنة النبوية الشريفة، وأنشأوا علوماً لخدمة السنة النبوية: السنة رواية، والسنة دراية، وميَّزوا مقامات متعددة للهدي النبوي: تشريعاً، وتوجيهاً، وفضائل، وعادات، وغيرها.

2. العالَم مصدر للمعرفة

أما المصدر الثاني للمعرفة الإنسانية في المنهجية وغيرها من مجالات المعرفة والعلوم فهو العالم، أو الكون ونستطيع أن نميّز فيه ثلاثة مستويات هي:

- العالم الطبيعي المادي ويتعلق بالموجودات المادية من مستوياتها المجهرية الدقيقة microscopic إلى المجرات الهائلة في حجمها البعيدة في مسافاتها فلا ترى إلا بالمقراب telescopic وما بين ذلك من الأشياء والأحداث والظواهر.
- العالم الاجتماعي للبشر في حياتهم شعوباً وقبائل ومجتمعات ودولاً وعلاقات أسرية واجتماعية ودولية، وأنظمة وقوانين تحدد الحقوق والواجبات.
- العالم النفسي الذي يتعلق بالفرد الإنساني عقلاً وروحاً، وحياة وموتاً، وصحة ومرضاً، وعلماً وجهلاً، وفكراً ووجداناً، ومشاعر وانفعالات، كيف يفكر، وكيف تنمو قدراته وكيف يصل إلى أرذل العمر، لماذا وكيف يحب ويكره، فمع أنَّ الإنسان كائن صغير في الكون الطبيعي فإنه في الوقت نفسه ينطوي على عالم في غاية التركيب والتعقيد والسعة، كما يقول علي ابن أبي طالب كرم الله وجهه: (6)

دواؤك فيك وما تشعر — وداؤك منك وما تبصر

وتزعم أنك جِرْمٌ صغير — وفيك انطوى العالم الأكبر

وتقع المعلومات التي يكتسبها الإنسان عن أشياء العالم وأحداثه أو ظواهره في مستويات مختلفة، فمنها ما يكون وصفاً بسيطاً كميّاً أو كيفياً، أو وصفاً مركباً

---

(6) علي بن أبي طالب. **ديوان أمير المؤمنين وسيد البلغاء والمتكلمين علي بن أبي طالب**، جمع وترتيب: عبد العزيز الكرم، القاهرة: مكتبة الكرم، 1963م، ص57.

يصف الشيء أو الظاهرة أو العلاقة بقانون أو معادلة، ومنها ما يكون تفسيراً لسبب وجود الأشياء والظواهر، ومنها ما يكون توقعاً وتنبؤاً بحكم اضطراد الظواهر وانتظام حدوثها... وهكذا.

3. تكامل مصدري الوحي والوجود

ليس من السهل أن نتخيل حدوداً فاصلة بين مصدري الوحي والوجود، فالقرآن الكريم يجعل نصوص الآيات المتلُوَّة المسطورة في القرآن مصدراً، ويجعل آيات الله المخلوقة المنظورة في العالَم مصدراً، والله سبحانه هو منزِّل الكتاب وهو سبحانه خالق العالَم، فإليه يرجع الأمر كلّه؛ أي إنّ الله سبحانه هو المرجع فيما يرسمه للناس من أسباب الهداية وسبل الرشاد، في أموره كلها. فالإنسان يقرأ؛ يقرأ ما هو مخلوق ومعروض ومنظور في العالَم، من عالَم طبيعي مادي، وعالَم اجتماعي، وعالَم نفسي؛ يشاهده ويتأمله ويتدبره، يقيسه ويحسبه، يختبره ويسخره.

والإنسان هو أحد هذه المخلوقات التي يخلقها الله خلقاً من بعد خلق، في مراحل متتابعة، ليأتي في النهاية في أحسن تقويم، حتى لا يملك الإنسان وهو يتأمل إلا أن يقول: فتبارك الله أحسن الخالقين.[7] ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2)﴾ [العلق: 1 – 2] فهذه قراءة في العالم المخلوق يهتدي بها الإنسان إلى الخالق الواحد، وهو يقرأ آيات الله في أغوار الأنفس وآفاق الكون.

قال الإمام الرازي المفسر رحمه الله تعالى: "روي أن عمر بن الخيام كان يقرأ كتاب المجسطي (لمؤلفه بطليموس في القرن الرابع قبل الميلاد) على

(7) قال تعالى: ﴿خَلَقْنَا الْإِنسَانَ مِن سُلَالَةٍ مِّن طِينٍ (12) ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَّكِينٍ (13) ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ (14)﴾ [المؤمنون: 12 – 14] عن أنس قال: قال عم، يعني عمر بن الخطاب رضي الله عنه: وافقت ربي ووافقني في أربع: نزلت هذه الآية "ولقد خلقنا الإنسان من سلالة من طين" الآية، قلت أنا فتبارك الله أحسن الخالقين، فنزلت ﴿فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ﴾

انظر:

- ابن كثير، الحافظ عماد الدين أبي الفداء إسماعيل. **تفسير القرآن العظيم**، تقديم: عبد القادر أرناؤوط، دمشق- الرياض: دار الفيحاء، مكتبة دار السلام، طبعة جديدة ومنقحة، (د. ت.)، ج3، ص325.

أستاذه عمر الأبهري، فقال بعض الفقهاء يوماً: ما الذي تقرؤه، فقال (عمر): أفسر آية من القرآن وهي قوله تعالى: ﴿أَفَلَمْ يَنظُرُوٓا۟ إِلَى ٱلسَّمَآءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَٰهَا وَزَيَّنَّٰهَا وَمَا لَهَا مِن فُرُوجٍ ۝٦﴾ [ق: 6]؛ فأنا أفسر كيفية بنيانها، ولقد صدق الأبهري فيما قال فإن كل من كان أكثر توغلاً في بحار مخلوقات الله تعالى كان أكثر علماً بجلال الله تعالى وعظمته."[8]

وثمة قراءة أخرى: ﴿ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ۝٢ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ۝٣ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۝٥﴾ [العلق: 1-5] فالإنسان يقرأ المسطور في الكتاب وهو ما يكتب بالقلم، فقد علّم الله الإنسان ما لمْ يكن يعلمه من الكتابة بالقلم، ومن تدوين ألوان العلم المكتوب بالقلم، ومنه هذا الكتاب المكنون في اللوح المحفوظ، المنزل على رسوله ﴿تَنزِيلٌ مِّن رَّبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ۝٤٣﴾ [الحاقة: 43]، ليتلوه على الناس ﴿وَٱتْلُ مَآ أُوحِىَ إِلَيْكَ مِن كِتَابِ رَبِّكَ﴾ [الكهف: 27]، وليقرأه عليهم ﴿لِتَقْرَأَهُۥ عَلَى ٱلنَّاسِ عَلَىٰ مُكْثٍ وَنَزَّلْنَٰهُ تَنزِيلًا ۝١٠٦﴾ [الإسراء: 106]، وليكون مادة للتلاوة والتزكية والتعليم ﴿رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ﴾ [البقرة: 129].

فالقراءة قراءتان، وكل قراءة منهما تعين في القراءة الأخرى، فهما قراءتان متكاملتان، ولا بد للإنسان القارئ أن يجمع بين القراءتين، ليتمكن من تحصيل الهداية والرشد: وتتكامل القراءتان حين تتم قراءة الوحي لفهم العالم والتعامل معه، وتتم قراءة العالم لفهم الوحي والتعامل معه.

لننظر في بعض الأمثلة على التكامل بين قراءة العالم وقراءة الوحي لنصل إلى معرفة أقرب إلى الصواب. قوله سبحانه: ﴿وَهُوَ ٱلَّذِى مَدَّ ٱلْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَٰسِىَ وَأَنْهَٰرًا ۖ وَمِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ ٱثْنَيْنِ ۖ يُغْشِى ٱلَّيْلَ ٱلنَّهَارَ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ۝٣﴾ [الرعد: 3] قال الرازي في تفسيره: "في هذه الآية رد على من زعم أن الأرض كرة..." ثم نقل ما زعمه ابن الراوندي وغيره بخصوص تركيب الأرض وحركتها، وعقب على ذلك بقوله: "والذي عليه المسلمون وأهل الكتاب القول بوقوف

(8) الرازي، فخر الدين. **تفسير مفاتيح الغيب**، مرجع سابق، ج2، ص481.

الأرض وسكونها ومدّها، وأن حركتها إنما تكون في العادة بزلزلة تصيبها."[9]

لقد اعتمد الرازي في فهمه للآية علىٰ ما كان سائداً من معرفة عـن شـكـل الأرض وتكوينها وحركتها، وسفّه رأي الراوندي وغيره لقولهم بكروية الأرض وحـركـتـهـا. واسـتـأنـس فـي فهمه هذا بأنه الفهم السائد عند المسلمين وأهل الكتاب. ونحن نعلم الآن علماً أقرب إلىٰ اليقين أنَّ شكل الأرض كروي، وأنَّها تدور حول محورها الرأسي من الغرب إلىٰ الشرق مرة كل أربع وعشرين ساعة، وأنَّها تدور حول الشمس مرة كل سنة شمسية، وكثير من معرفتنا هذه أصبحت معرفة تجريبية لا يخالجها أي شك، ويستوي في هذه المعرفة المسلمون وأهل الكتاب وغيرهم من سكان العالم اليوم. أما النص القرآني ﴿وَهُوَ ٱلَّذِى مَدَّ ٱلْأَرْضَ﴾ [الرعد: 3] الذي استشهد به الرازي للرد علىٰ من يقول بكروية الأرض، فإننا نفهمه اليوم علىٰ غير فهم الرازي، فالأرض تبدو ممدودة مبسوطة للإنسان حين ينظر في الجزء المحيط بموقعه منها، وهو ثابت عليها فلا يشعر بحركتها لأنه جزء منها، وهي من الكبر في الحجم بالنسبة للإنسان فلا يرىٰ بعينيه في نهاية الأفق ما بعد هذا الأفق. وكل ذلك من متطلبات تيسير سبل العيش علىٰ الأرض والاستقرار فيها.

أمثلة أخرىٰ:

يمكن للقارئ عند هذا الحد أن يذكر أمثلة أخرىٰ مما ورد في كتب التراث من تفسير لآية قرآنية كريمة، أو حديث نبوي شريف، وأصبحنا اليوم نفهم الآية أو الحديث علىٰ غير فهم الأقدمين من العلماء، بسبب الحاجة إلىٰ ترجيع البصر، وتكرار التأمل والنظر في المسألة في ضوء ما استجد من العلوم والمكتشفات. فكما كانت علوم القدماء في موضوع النصوص الدينية أداة لفهم هذه النصوص، فكذلك علومنا اليوم أداة لفهمنا لها.

ولذلك فإننا نعذر الرازي وغيره من المفسرين الذين لم يتيسر لهم معرفة

(9) القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري. **الجامع لأحكام القرآن**، بيروت: دار الكتب العلمية، 1988م، مج5، ج9، ص184.

كروية الأرض وحركتها، في عصورهم، ونعتذر لهم بعدم قبول ردِّهم على من قال بكروية الأرض وحركتها، ومن ثم نخالفهم في فهمهم وتفسيرهم لبعض الآيات القرآنية من مثل قوله سبحانه: ﴿وَٱلْأَرْضَ بَعْدَ ذَٰلِكَ دَحَىٰهَآ ﴿٣٠﴾﴾ [النازعات: 30]، وقوله سبحانه: ﴿يُكَوِّرُ ٱلَّيْلَ عَلَى ٱلنَّهَارِ وَيُكَوِّرُ ٱلنَّهَارَ عَلَى ٱلَّيْلِ﴾ [الزمر: 5]، وقوله: ﴿يُغْشِى ٱلَّيْلَ ٱلنَّهَارَ يَطْلُبُهُۥ﴾ [الأعراف: 54] في ضوء معرفتنا المعاصرة، التي هي أقرب إلى واقع الأمر مما فهم الرازي ومن اعتمد عليهم الرازي في فهمه؛ أي إنَّ معنى الآية القرآنية وما يفهم منها، وما توحي به من علم ومعرفة لا ينحصر في المعنى اللغوي للألفاظ الذي كان سائداً في عصر معين، ولا يتوقف عند حدود المعرفة التي كانت متاحة للمفسر في عصره، وإنما يتسع هذا المعنى ليدخل فيه فهم جديد يؤتيه الله من شاء من عباده، ويكون أكثر انسجاماً مع معرفتنا التجريبية المعاصرة عن الطبائع والوقائع. وكون ابن الراوندي الذي يعرف بالفسق والإلحاد أنه قال بأمر من الأمور لا يعني بالضرورة خطأ ما يقوله لأنه فاسق أو فاجر عاص. فكثير من علماء عصرنا في البلدان المختلفة يعدون كفاراً وملحدين، لكنهم علماء موثقون في علمهم ومجالات تخصصهم؛ إذ لا يمنعهم فسقهم وكفرهم من أن يصلوا إلى الحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية فيما يتعلق بالوجود الطبيعي أو الاجتماعي أو النفسي.

ومثال آخر على ضرورة الجمع بين القراءتين يتعلق بحديث كراهية استعمال الماء المشمس في الوضوء، وهو حديث مروي عن أم المؤمنين عائشه رضي الله عنها، بروايات متعددة تتفاوت في الصحة والضعف، وقد جاء مضمون الحديث في أثر عن عمر ابن الخطاب رضي الله عنه.(10) ووجه الاستشهاد بالحديث هنا هو المتن دون السند؛ إذ يجرى التساؤل عن سبب الكراهية: "فإنَّما يكره المشمَّس بشرطَيْن: أحدهما أن يكون التشميس في الأواني المنطبعة كالنحاس والحديد والرصاص، لأنَّ الشمس إذا أثرت فيها خرج منها زهومة تعلو على وجه الماء ومنها يتولد البرص، ولا يتأتي ذلك في إناء الذهب والفضة... وكذلك لا

(10) الحديث رواه الدارقطني بإسناد صحيح، ورواه الإمام الشافعي عن عمر ابن الخطاب. انظر:
- الحصيني الدمشقي، تقي الدين أبو بكر بن محمد الحسيني. **كفاية الأخيار في حل غاية الاختصار**، تحقيق: علي عبد الحميد بلطجي، ومحمد وهبي سليمان، دمشق: دار الخير، 1994م، ج1، ص12.

يكره في أواني الخزف وغيرها لفقد العلة، الشرط الثاني أن يقع التشميس في البلاد الشديدة الحرارة دون الباردة والمعتدلة، فإنَّ تأثير الشمس فيهما ضعيف" والأمر بعدُ يراجع فيه الأطباء... والكراهة إما شرعية فعلى هذا يثاب على ترك استعماله (أو) إرشادية لا يثاب فيها لأنَّها من وجهة الطب."(11)

ومثال آخر يتعلق بحكم التصوير؛ إذ وردت أحاديث صحيحة في البخاري ومسلم تُحرِّم التصاوير والتماثيل، بوصفها مضاهاة للخلق، ولاشتباه وضعها في البيوت مثل وضع الأصنام أيام الجاهلية. ولذلك كان العلماء إلى عهود قريبة يحرِّمونها جملة، أو يحرمون ما ينحت منها مجسماً كالتماثيل، أو يحرمون منها ما يرسم باليد. ولكن شيوع استعمال الصور في الوثائق الثبوتية، واستعمال الآلات الفوتوغرافية، التي كانت تجعل التصوير حبساً للظل، وكثرة التعامل مع الصور والحاجة إليها لأغراض متعددة، أفقدت الصور معنى التقديس والعبادة، من جهة، كما أبعدت عن خاطر المصور شبهة مضاهاة الخلق من جهة أخرى، فأخذ العلماء يفتون بجواز التصوير للحاجة، ثم بجواز التصوير مطلقاً ما لم يرافق التصوير أمور أخرى لا تجيزه بسبب تلك الأمور، وليس للتصوير في حد ذاته، مثل تصوير الإجسام العارية، أو الخلوة من أجل التصوير.

ضرورة الاستفادة من المراجع المتخصصة في مناهج البحث وأدواته وطرقه.

ثالثاً: الأدوات المنهجية

ربما تختلف طريقة عرضنا للأدوات المنهجية عن الطريقة المألوفة في أدبيات البحث، التي تقف غالباً في تناولها للأدوات عند الوسائل الفنية والطرق الإجرائية التي تستخدم في جمع البيانات، مثل الاختبارات والاستبيانات والمقابلات، وأمثالها، وتتحدث عن تفاصيل إعداد هذه الأدوات والإجراءات التي يلجأ إليها الباحث لضمان صدق الأدوات في قياس ما أعدت لقياسه، وثبات قياسها لو تم بوساطة أكثر من باحث، أو لو استعملت أكثر من مرة، إضافة إلى التوجيهات

(11) المرجع السابق، ج1، ص12.

اللازمة لإدارة عملية تطبيق هذه الأدوات، وغير ذلك من الإجراءات. ولا شك في أنَّ هذه المعرفة مفيدة جداً، ولو تم تعلمها والتدريب عليها جيداً فقد يصلح ذلك شيئاً من الخلل الذي تعاني منه الممارسات البحثية في جامعاتنا، ومؤسساتنا البحثية على نطاق واسع، ولا سيما الخلل في إعداد هذه الأدوات وطرق استعمالها.

ونحن في سياق عرضنا للمنهجية الإسلامية وعناصرها، سوف نؤكّد على إمكانية الاستفادة من الأدبيات المشار إليها، وإتقان استعمالها حيثما يلزم. ولكننا بالإضافة إلى ذلك نود توسيع دائرة الأدوات المنهاجية لتقوم هذه الأدوات بتأدية دورها في الوصل بين أسئلة البحث التي نبدأ منها، والإجراءات البحثية التي نقوم بها، ونتائج البحث التي نتوصل إليها. وسوف تؤدي هذه الأدوات دورها في الربط المحكم بين الباحث الذي قرر اختيار الأداة وموضوع البحث الذي سوف يتشكل في ضوء استعمال هذه الأداة، والطريقة التي تستعمل بها. ولا ننسى أننا نلجأ إلى استعمال الأدوات للكشف عن معلومات غير معروفة لنا، ولا تبدو لنا بصورة مباشرة. ولذلك فإن "القيمة الذاتية" للأداة تكمن في قدرتها على "فك رموز الظواهر... فتستطيع الوصول إلى المكنون والكامن في الظاهرة من أسرار..." ولذلك فإن هذه المهمة لن تتحقق إلا إذا تم اختيار الأداة المناسبة للغرض المنشود. أما "القيمة المضافة" للأداة فهي تتعلق بقدرة الباحث وكفاءته في استعمال الأداة وقدرته على "التعامل بهذه الأداة التي تفضي له بكامل إمكاناتها ومختلف مكنوناتها واستثمار كل قدراتها وفاعليتها."[12]

وسوف يلاحظ القارئ أن عرضنا لموضوع الأدوات المنهاجية سوف يمتد أفقه ليشمل المفاهيم الكبيرة، والمداخل العامة، و"المذاهب الفكرية= الإيديولوجيات، والنظريات الكلية، والنماذج التفسيرية، التي يوظفها الباحث في صورة أدوات منهاجية، ليس في جمعه المادةَ البحثية وبياناتها الأساسية فحسب، وإنما في تنظيم هذه البيانات وتحليلها وتفسيرها كذلك، بل أكثر من ذلك في استخدام المعرفة أو العلم "أداة معرفية" أو "أداة أيديولوجية".[13]

(12) عبد الفتاح، سيف الدين. "المنهجية وأدواتها من منظور إسلامي" في: باشا، أحمد فؤاد، وآخرون. **المنهجية الإسلامية**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ودار السلام 2010م، ج2، ص657.

(13) امزيان، محمد محمد. **منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 1991م، ص129.

ومن هذا القبيل نظم الدكتور سيف الدين عبد الفتاح طريقة عرضه للأدوات المنهاجية ضمن أربعة مداخل: الأول هو المدخل المقاصدي الذي يعتمد نظرية مقاصد الشريعة الإسلامية كما وضعها الإمام أبو إسحق الشاطبي، باعتبار أن هذا المدخل يحمل عناصر في النظر إلى الواقع: وصفاً وتحليلاً وتفسيراً وتقويماً يمكن الاستناد إليها في تحليل الظواهر السياسية والدولية. والمدخل الثاني هو المدخل السفني الذي يوظف حديث الرسول صلّى الله عليه وسلم الذي يضرب مثلاً على طبيعة المسؤولية العامة والتماسك الاجتماعي بمجموعة في سفينة لو أحدث واحد منهم خللاً فيها لهلك الجميع.[14] والمدخل الثالث هو المدخل المفاهيمي الذي يوظف المفاهيم بوصفها منظومات تحليل للظواهر الاجتماعية المتشابكة. أما المدخل الرابع فهو فكرة النموذج المعرفي لـ"توماس كون" بوصفها أداة بنائية وتحليلية للنماذج الفكرية التي تسود المجتمع العلمي وتمثل له تقليداً بحثياً وطريقة في التفكير.[15]

أداتا العقل والحسّ

مثلما أن الوحي والوجود مصدران للمنهجية، لا ثالث لهما، لأن كل المصادر الثانوية ترتد إليهما، كذلك فإن العقل والحسّ أداتان للمنهجية، لا ثالث لهما، لأن جميع الأدوات الأخرى ترتد إليهما.

والأداة وسيلة تؤدي إلى القصد والغاية، فإذا كانت البئر مصدراً للماء، فالدلو والمضخة أداتان للحصول عليه، والعين أداة الإبصار، والأذن أداة السمع، والقلب

---

(14) نص الحديث: حَدَّثَنَا أَبُو نُعَيْمٍ حَدَّثَنَا زَكَرِيَّاءُ قَالَ سَمِعْتُ عَامِرًا يَقُولُ سَمِعْتُ النُّعْمَانَ بْنَ بَشِيرٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا عَنْ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ مَثَلُ الْقَائِمِ عَلَى حُدُودِ اللَّهِ وَالْوَاقِعِ فِيهَا كَمَثَلِ قَوْمٍ اسْتَهَمُوا عَلَى سَفِينَةٍ فَأَصَابَ بَعْضُهُمْ أَعْلَاهَا وَبَعْضُهُمْ أَسْفَلَهَا فَكَانَ الَّذِينَ فِي أَسْفَلِهَا إِذَا اسْتَقَوْا مِنْ الْمَاءِ مَرُّوا عَلَى مَنْ فَوْقَهُمْ فَقَالُوا لَوْ أَنَّا خَرَقْنَا فِي نَصِيبِنَا خَرْقًا وَلَمْ نُؤْذِ مَنْ فَوْقَنَا فَإِنْ يَتْرُكُوهُمْ وَمَا أَرَادُوا هَلَكُوا جَمِيعًا وَإِنْ أَخَذُوا عَلَى أَيْدِيهِمْ نَجَوْا وَنَجَوْا جَمِيعًا: انظر:

- البخاري، محمد بن إسماعيل، **صحيح البخاري**، تحقيق: أبو صهيب الكرمي، الرياض: بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع، كتاب: الشركة، باب: هل يقرع في القسمة والاستهام فيه، 1419هـ/ 1998م، حديث رقم 2493. ص471 – 472.

(15) عبد الفتاح، سيف الدين. "المنهجية وأدواتها من منظور إسلامي" في: باشا، أحمد فؤاد، وآخرون. **المنهجية الإسلامية**، مرجع سابق، ج2، ص657-660.

أداة التعقل والتفكر والفهم ﴿وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنِّ وَالْإِنسِ ۖ لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَا ۚ أُولَٰئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ ۚ أُولَٰئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ (١٧٩)﴾ [الأعراف: 179] وكذلك فالعصا أداة: ﴿قَالَ هِيَ عَصَايَ أَتَوَكَّأُ عَلَيْهَا وَأَهُشُّ بِهَا عَلَىٰ غَنَمِي وَلِيَ فِيهَا مَآرِبُ أُخْرَىٰ (١٨)﴾ [طه: 18] والعقل أداة العالمين في فهم الأمثال التي يضربها الله عز وجل: ﴿وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ ۖ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ (٤٣)﴾ [العنكبوت: 43].

والعقل مصدر لغوي لعملية التعقل، يقول سبحانه: ﴿أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ وَأَنتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ ۚ أَفَلَا تَعْقِلُونَ (٤٤)﴾ [البقرة: 44] ويقول: ﴿فَقُلْنَا اضْرِبُوهُ بِبَعْضِهَا ۚ كَذَٰلِكَ يُحْيِي اللَّهُ الْمَوْتَىٰ وَيُرِيكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ (٧٣)﴾ [البقرة: 37] ويقول: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِن مَّاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ (١٦٤)﴾ [البقرة: 164].

وهكذا فإنَّ وظيفة العقل هي: التفكر والتدبر والتعلم. يقول الله عز وجل: ﴿وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ ۖ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ (٤٣)﴾ [العنكبوت: 43].

ويأتي العقل في المصطلح القرآني بمعنى الرشد؛ يقول الله سبحانه: ﴿وَلَقَدْ آتَيْنَا إِبْرَاهِيمَ رُشْدَهُ مِن قَبْلُ وَكُنَّا بِهِ عَالِمِينَ (٥١)﴾ [الأنبياء: 51]، ويقول: ﴿وَابْتَلُوا الْيَتَامَىٰ حَتَّىٰ إِذَا بَلَغُوا النِّكَاحَ فَإِنْ آنَسْتُم مِّنْهُمْ رُشْدًا فَادْفَعُوا إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ ۖ وَلَا تَأْكُلُوهَا إِسْرَافًا وَبِدَارًا أَن يَكْبَرُوا ۚ وَمَن كَانَ غَنِيًّا فَلْيَسْتَعْفِفْ ۖ وَمَن كَانَ فَقِيرًا فَلْيَأْكُلْ بِالْمَعْرُوفِ ۚ فَإِذَا دَفَعْتُمْ إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ فَأَشْهِدُوا عَلَيْهِمْ ۚ وَكَفَىٰ بِاللَّهِ حَسِيبًا (٦)﴾ [النساء: 6] والرشد: إصابة وجه الأمر، والاهتداء إلى الطريق الموصل، ومن اهتدى إلى الطريق لَزِمَهُ سلوكُه. ويقابلُ الرشدَ: الغيُّ والضلال، فالضلال هو العدول عن الطريق مع ذكر الغاية والمقصد، والغي هو العدول مع نسيان الغاية، فلا يدري الإنسان الغَوِيُّ ماذا يريد وماذا يقصد.

والحسُّ هو استعمال أدوات الإحساس الخمس المعروفة: السمع والبصر والشم واللمس والذوق، (هل من حاسّة سادسة؟!). والإحساس تسجيل للأثر الفيزيائي للمحسوس على أداة الحس. وتتحقق دلالة الإحساس المادي حين

يحصل الإدراك العقلي، الذي يفسر الإحساس ويعطيه الصفات والخصائص الملازمة له. فالإحساس بالعين: رؤيةٌ وتمييز للحجم واللون والشكل، والإحساس بالأذن: سماعٌ وتمييز للصوت، شدةً أو ضعفاً، نغماً جميلاً أو جلبة نشازاً، وصوت إنسان أو صوت طائر، وللأصوات أسماء... وهكذا: ﴿ وَكَمْ أَهْلَكْنَا قَبْلَهُم مِّن قَرْنٍ هَلْ تُحِسُّ مِنْهُم مِّنْ أَحَدٍ أَوْ تَسْمَعُ لَهُمْ رِكْزًا ﴿٩٨﴾ ﴾ [مريم: 98]

وتستعين أدوات الحس البشرية العارية بأدوات توسِّع نطاق عمل الحس المجرد، فالعين المجردة ترىٰ في حدود معينة، فلا ترىٰ الأجسام الصغيرة جداً، لكنَّ أدوات التكبير (مثل المجهر أو الميكروسكوب) تمكن العين من رؤيتها، والمجاهر المتطورة تمكن العين من رؤية التفاصيل الدقيقة جداً. والعين المجردة لا ترىٰ الأجسام البعيدة جداً، لكن أدوات التقريب (التلسكوب مثلاً) تمكن عين الإنسان من رؤية الأجسام البعيدة بوضوح أكبر. والأمر في مسألة أدوات الرؤية لا يقف عند رؤية الأشياء بمعنىٰ: ملاحظة وجودها وتمييزها عن غيرها بأسمائها ووظائفها، وإنما يمكن للعين أن تميز الكثير من الخصائص مثل الأبعاد والأحجام طولاً وعرضاً وعمقاً، والألوان الشديدة والضعيفة، الأصلية والمشتقة، المنتظمة والمبعثرة، والأشكال المنتظمة والمسطحة (مثلثات ودوائر...) والمجسمة (كرات، واسطوانات...) وغير المنتظمة، وهكذا.

وقد أصبحت أدوات الرؤية الحديثة قادرة علىٰ تمييز الأشياء وتحديد صفاتها وخصائصها الكثيرة بوساطة ما يسمىٰ "العيون السحرية" التي تلتقط إشارات محددة تعبر عن الأشياء وتستدعي الخصائص الكثيرة جداً لهذه الأشياء لأنها تكون مبرمجة في تلك العيون. ألا ترىٰ تلك الخطوط المرسومة علىٰ أصناف البضائع في الأسواق التجارية، فإذا أراد البائع أن يحسب سعرها، عَرَضَها علىٰ تلك العين السحرية، فتقوم بكتابة اسمها وتحديد سعرها وإضافته إلىٰ أسعار الأشياء الآخرىٰ، ثم يعطيك البائع قائمة بالمشتريات فيها أثمان كل منها والمبلغ المطلوب منك دفعه من مجموع الأشياء، ويتم ذلك في لحظات قليلة.

ثم ألا ترىٰ بعض أجهزة الكمبيوتر تتعرف علىٰ صاحبها من تمييز بصمة إبهامه حين تعرض هذه البصمة علىٰ عين سحرية في لوحة الجهاز، أو من

تمييز قزحية عينيه حين تلتقطها عين سحرية على شاشة الجهاز، فيسمح الجهاز لصاحبه بالدخول إليه واستعماله؟ ألا ترى أن الموظف يستطيع أن يفتح أبواب بعض المكاتب في المؤسسة بإدخال بطاقة خاصة في عين سحرية، تلتقط البيانات المخزنة في البطاقة فتتعرف على صاحبها، وتسمح له بالدخول؟ وقد أصبحت هذه البطاقات مفاتيح للبيوت وغرف الفنادق.

أَلَمْ ترَ أنَّ أجهزة التصوير "كاميرات" كانت ترى ملامح الإنسان فتسجل له صورة تعبر عن شخصيته وهويته؟ ألم تر كيف تطورت هذه الكاميرات من استخدام الصفائح الحساسة، التي تحتاج إلى عمليات تظهير للمسودة، ثم طبع للصورة بالأبيض والأسود، ثم تطورت الأفلام الحساسة إلى التقاط الصور الملوَّنة، ثم إلى الكاميرات الرقمية التي لا تستخدم الأفلام الحساسة، وإنما تسجل الصور فوراً وتحتفظ بها! ثم ألم تر كيف جاءت آلات التصوير المتحركة السينمائية والفيديو، وكيف أصبح من السهل نقل هذه الصور الرقمية المسجلة إلى شرائح في غاية الصغر، أو أقراص مرنة، أو مدمجة يمكن أن تحتفظ الشريحة الواحدة أو القرص الواحد بكميات هائلة من وقائع الصورة والصوت!

كل هذه أمثلة على أدوات الرؤية التي تتجاوز رؤية العين المجردة، وتوسِّع مدى الرؤية ومجالات توظيفها في التفكير والبحث وممارسة الحياة في مختلف مجالاتها.

ومثل ذلك يقال بخصوص أداة السمع، وهي الأذن الإنسانية وسائر الأدوات التي تعين الأذن على سماع دقائق الأصوات وتفاصيلها، وكذلك الأمر في أدوات الحس الأخرى. لكنّ الإحساس لا يقف في معناه على البعد المادي فحسب، فقد يكون الإحساس علماً ومعرفة،[16] أو استشعاراً،[17] قلبياً عقلياً نفسياً، مثل دلالة قوله سبحانه: ﴿فَلَمَّآ أَحَسَّ عِيسَىٰ مِنۡهُمُ ٱلۡكُفۡرَ﴾ [آل عمران: 52].

(16) القرطبي، محمد بن أحمد. **الجامع لأحكام القرآن**، بيروت: مؤسسة مناهل العرفان، د.ت، ج2، ص97. "وأحسّ بمعنى علم ووجد؛ قاله الزجاج، وقال أبو عبيدة: معنى "أحسّ" عرف، وأصل ذلك وجود الشيء بالحاسة."

(17) ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن كثير القرشي الدمشقي. **تفسير القرآن العظيم**، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي، د.ت.، ج1، ص365. "أي استشعر منهم التصميم على الكفر..."

كيف يعمل العقل والحسّ في الوحي؟

حين يقرأ الإنسان آية قرآنية فإنَّه يحاول إدراك معنى اللفظ في الاستعمال اللغوي العادي والاصطلاحي، وإدراك معنى اللفظ ضمن مجمل الألفاظ في القرآن، ومن ثَمَّ يحاول فهم دلالة اللفظ في السياق. فمبدأ الوحدة البنائية في القرآن الذي يقتضي تفسير القرآن بالقرآن، هو محدد منهجي أساسي في التعامل مع القرآن الكريم بوصفه مصدراً للمعرفة. وقد يحتاج القارئ إلى الاطلاع على بيان نبوي يتعلق بالآية القرآنية الكريمة ينقل الدلالة إلى معنى خاص، وهو في ذلك كله يوظف ما يتاح له من كتب التفسير والحديث.

بعض آيات القرآن أحكام شرعية واضحة تتعلق بما أصبح معلوماً من الدين بالضرورة، مثل أحكام المعاملات المالية، أو أحكام العلاقات الاجتماعية. مثل هذه الآيات قد لا تكون موضوعاً لكثير من البحث والمراجعة في دلالاتها. ومع ذلك فإن التأمل فيها ربما يتيح له التوصل إلى ألوان من الحكمة تكشف عنها الخبرة المعاصرة في أبواب العلوم الكونية أو الاجتماعية أو النفسية، وغيرها. وكثير مما يكتب اليوم في باب الإعجاز العلمي يقع في هذا المجال.

لكن آيات قرآنية أخرى، تكون أدعى للنظر والتفكر والتأمل والتدبر، الذي ربما يفتح الله على الإنسان فيها بدلالات لم تخطر ببال غيره من السابقين أو المعاصرين، فالقرآن كريم، كثير العطاء، لا تنتهي عجائبه، ولا يخلق على كثرة الرد. مثل هذه الآيات أدعى أن لا يقف الباحث عند كلام المفسرين والمحدثين، بعد الاطلاع عليه، بل يعالج ما يصل إليه من معنى الآية في ضوء الخبرة البشرية المعاصرة عن موضوعها، فإن كانت الآية القرآنية مِنْ أمر الخبرة الحسية في الحياة الدنيا، سواءً أكانت تتعلق بالوجود المادي أم الاجتماعي أم النفسي، فإنَّ على الإنسان أن يتأمل ويتدبر في النص القرآني ودلالاته، ويسعى لاكتساب المعلومات الطبيعية أو الاجتماعية أو النفسية ذات العلاقة بالنص بأدواتها المناسبة وبمستوياتها المناسبة. فالمعلومات التي يكتسبها الإنسان عن أشياء الوجود وأحداثه أو ظواهره تقع في مستويات مختلفة، فمنها ما يكون وصفاً

بسيطاً كميّاً أو كيفياً، أو وصفاً مركباً يصف الشيء أو الظاهرة أو العلاقة بقانون أو معادلة، ومنها ما يكون تفسيراً لسبب وجود الأشياء والظواهر، ومنها ما يكون توقعاً وتنبؤاً بحكم اضطراد الظواهر وانتظام حدوثها... وهكذا.

وقد يتعلق موضوع الآية القرآنية بالغيب، فتكون تقريراً عن أحداث يوم القيامة، وما يكون بعده من حساب يسير أو عسير، ونعيم مقيم في الجنة، أو عذاب بئيس في جهنم. ومِن ثَمَّ فإنَّ موضوع التفكر في دلالات الآيات هو فوق مستوى الحس البشري. ومع ذلك فإنَّ الوحي رسالة إلى البشر وليس إلى الملائكة. لذلك فإنَّ دلالة الألفاظ في القرآن تعتمد على الخبرة البشرية، وتأتي في حدودها ﴿ وَقَالُوا۟ لَن نُّؤْمِنَ لَكَ حَتَّىٰ تَفْجُرَ لَنَا مِنَ ٱلْأَرْضِ يَنۢبُوعًا ﴿٩٠﴾ أَوْ تَكُونَ لَكَ جَنَّةٌ مِّن نَّخِيلٍ وَعِنَبٍ فَتُفَجِّرَ ٱلْأَنْهَـٰرَ خِلَـٰلَهَا تَفْجِيرًا ﴿٩١﴾ أَوْ تُسْقِطَ ٱلسَّمَآءَ كَمَا زَعَمْتَ عَلَيْنَا كِسَفًا أَوْ تَأْتِىَ بِٱللَّهِ وَٱلْمَلَـٰٓئِكَةِ قَبِيلًا ﴿٩٢﴾ أَوْ يَكُونَ لَكَ بَيْتٌ مِّن زُخْرُفٍ أَوْ تَرْقَىٰ فِى ٱلسَّمَآءِ وَلَن نُّؤْمِنَ لِرُقِيِّكَ حَتَّىٰ تُنَزِّلَ عَلَيْنَا كِتَـٰبًا نَّقْرَؤُهُۥ ۗ قُلْ سُبْحَانَ رَبِّى هَلْ كُنتُ إِلَّا بَشَرًا رَّسُولًا ﴿٩٣﴾ وَمَا مَنَعَ ٱلنَّاسَ أَن يُؤْمِنُوٓا۟ إِذْ جَآءَهُمُ ٱلْهُدَىٰٓ إِلَّآ أَن قَالُوٓا۟ أَبَعَثَ ٱللَّهُ بَشَرًا رَّسُولًا ﴿٩٤﴾ قُل لَّوْ كَانَ فِى ٱلْأَرْضِ مَلَـٰٓئِكَةٌ يَمْشُونَ مُطْمَئِنِّينَ لَنَزَّلْنَا عَلَيْهِم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ مَلَكًا رَّسُولًا ﴿٩٥﴾ ﴾ [الإسراء: 90- 95]

ثم إنّ ما فوق خبرة الحسِّ المادية الدنيوية جاء الخبر عنه في القرآن الكريم بالدلالة الحسية البشرية: ﴿ مَّثَلُ ٱلْجَنَّةِ ٱلَّتِى وُعِدَ ٱلْمُتَّقُونَ ۖ فِيهَآ أَنْهَـٰرٌ مِّن مَّآءٍ غَيْرِ ءَاسِنٍ وَأَنْهَـٰرٌ مِّن لَّبَنٍ لَّمْ يَتَغَيَّرْ طَعْمُهُۥ وَأَنْهَـٰرٌ مِّنْ خَمْرٍ لَّذَّةٍ لِّلشَّـٰرِبِينَ وَأَنْهَـٰرٌ مِّنْ عَسَلٍ مُّصَفًّى ۖ وَلَهُمْ فِيهَا مِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ وَمَغْفِرَةٌ مِّن رَّبِّهِمْ ۖ كَمَنْ هُوَ خَـٰلِدٌ فِى ٱلنَّارِ وَسُقُوا۟ مَآءً حَمِيمًا فَقَطَّعَ أَمْعَآءَهُمْ ﴿١٥﴾ ﴾ [محمد: 15] (فالأنهار، والماء، واللبن، والخمر والعسل، والثمرات... عند الإنسان هي ما يعرفه منها بخبرته الحسية عنها، لكن هذه الأشياء التي يعرفها ليست هي الأشياء التي سيجدها في الجنة، وإن كانت تشبهها؛ مِنْهَا مِن ثَمَرَةٍ رِّزْقًا ۙ قَالُوا۟ هَـٰذَا ٱلَّذِى رُزِقْنَا مِن قَبْلُ ۖ وَأُتُوا۟ بِهِۦ مُتَشَـٰبِهًا ۖ وَلَهُمْ فِيهَآ أَزْوَٰجٌ مُّطَهَّرَةٌ ۖ وَهُمْ فِيهَا خَـٰلِدُونَ ﴿٢٥﴾ ﴾ [البقرة: 25]، ففي الجنة ما لا عين رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر.

والخلاصة أن الفصل بين عمل الحس وعمل العقلٍ في فهم الدلالات الممكنة لنصوص الوحي أمر متعذر، فالتكامل بين عمل كل منهما هو القاعدة.

كيف يعمل العقل والحس في العالَـم؟

إقرا باسم ربك الذي خلق. خلق الإنسان من علق. هذه قراءة، تتم بإعمال الحواس في المشاهدة، والوصف الكيفي، والتقدير والحساب الكمي، واكتشاف العلاقات والقوانين والسنن، بملاحظة انتظام سلوك الأشياء ووقوع الأحداث، ومن ثم التنبؤ بالأحداث والظواهر والاستعداد لاستثمار ما يلزم استثماره، وتجنب ما يلزم تجنبه من آثار ذلك كله، ثم إعمال العقل بوضع النظريات التفسيرية للمشاهدات والظواهر، وصياغة كل ذلك ضمن رؤية كونية شاملة، تجعل هذا الجهد ممارسة لمتطلبات التمكين الذي مَنحه الله عزَّ وجلَّ للإنسان في هذا الكون، وتوظيفاً لحقيقة التسخير الذي جعله الله في هذا الكون، وبذلك تتحقق دلالات حمل الإنسان للأمانة واستخلافه في الأرض.

وحتىٰ نطور منهجاً للتعامل مع القرآن الكريم، بوصفه مصدراً للمعرفة يفيدنا التمييز بين صورتين في علاقة القرآن بالوجود الذي يحيط بالواقع البشري. الصورة الأولىٰ هي الصورة التي تنزَّل القرآن علىٰ رسول الله صلىٰ الله عليه وسلم، حيث تنَزَّل في واقع محدد، يعيش الناس فيه قضايا ومشكلات وظروفاً، فتكون الآيات النازلة علاجاً لقضايا ذلك الواقع، وإجابات عن أسئلته. أما الصورة الثانية فهي صورة الواقع الذي نعيشه اليوم. وفي واقعنا الذي نعيشه اليوم -بطبيعة الحال- قضايا ومشكلات وأسئلة، لكننا لا نقرأ القرآن لنستمد منه الهداية اللازمة لحل مشكلاتنا، بل نكتفي في معظم الأحيان بقراءة القرآن من أجل ما في قراءته من أجر وثواب، أو لتعزيز الأحكام الفقهية التي نتعلمها بالشاهد القرآني، أو للأُنس بقراءته واستشعار السكينة والطمأنينة النفسية، وكل ذلك خير وبركة. لكننا ما لَـمْ نحاول أن نقيم التفاعل بين القرآن الكريم وقضايا الواقع الذي نعيشه ومشكلاته وأسئلته، فلن نجد القيمة المنهجية والمعرفية للقرآن في حياتنا.

ومما يسهم في تطوير منهج التعامل مع القرآن -بوصفه مصدراً للمعرفة- أن نُقْبِل علىٰ القرآن ومعنا مشكلات تم تحديدها، وأزمات نود الخروج منها، وأسئلة تحتاج إلىٰ إجابات، وما أكثر ما لدينا من كل ذلك في واقعنا المعاصر! لقد

ألفنا في مجتمعاتنا المعاصرة أن نذهب بمشكلاتنا إلى الخبراء، نستعطي منهم الحلول، فقد استعصت علينا الحلول، وفي الغالب فإنَّ الخبراء يصرفون الجزء الأكبر من الجهد والوقت في دراسة المشكلة وخلفياتها وتاريخها وحجمها وأسبابها والظروف المحيطة بها وغير ذلك، قبل أن يقترحوا علينا حلَّ المشكلة. وتكون مشكلتنا في مثل هذه الحالات مشكلة منهجية في المقام الأول، وهي عجزنا عن القيام بالخطوة الأولى في أي جهد بحثي: تحديد المشكلة وصياغتها بصورة تقود الطريق إلى كل الخطوات اللاحقة في مناهج البحث.

واضح إذن أنَّ تحديد المشكلة يستلزم فهم الواقع الذي تقع فيه المشكلة؛ الواقع الخاص بالأشياء المادية والظواهر الطبيعية، أو الواقع الخاص بالعلاقات الاجتماعية والدولية، أو الواقع الخاص بقضايا النفس البشرية وأحوالها وتقلباتها. فهذا الواقع مصدر للمعرفة المتعلقة بتفاصيل المشكلة التي تحتاج إلى حلّ، متى بدأت المشكلة؟ وكيف ظهرت؟ وما حجمها؟ وما الملابسات التي رافقتها مكاناً وزماناً وأشخاصاً؟ وهكذا. وسوف نجد أنَّنا نحتاج من أجل ذلك إلى مراجعة سجلات الواقع عن المشكلة، وتحليل البيانات في هذه السجلات والصور والوثائق، ومقابلة المعنيين واستطلاع آرائهم ومواقفهم، وتحليل ما فيها من انسجام أو تناقض، وربما يحتاج الأمر إلى استخدام أدوات توسيع دائرة الحس البشري العادي في التجربة والكشف والاختبار، من مثل تحليل فئة الدم البشري، والتحليل الجيني، وغير ذلك.

فالعالَم الذي يحيط بنا في مختلف مستوياته الطبيعية والاجتماعية والنفسية، هو واقع لا بد من دراسته وفهمه، وهذا هو ما يطلق عليه في الدراسات المعاصرة "فقه الواقع" ولا بد من أن تتم دراسته بالأدوات والأساليب المناسبة لتحقيق هذا الفقه، وذلك أمر ضروري لفهم علاقة القرآن بهذا الواقع، ولاستكمال قدرتنا على إجراء التفاعل اللازم بين القرآن والواقع، من أجل إصلاح هذه الواقع والخروج من مشكلاته وأزماته.

نستخلص من ذلك كله أن قراءة الوحي تتم بإعمال العقل والحس من أجل فهم العالم والتعامل معه؛ وفي الوقت نفسه تتم قراءة العالم بإعمال العقل والحس من أجل فهم الوحي والتعامل معه.

رابعاً: أدوات التفكير والبحث والسلوك

في الحديث عن أدوات المنهجية يمكن التمييز بين:

- أدوات التفكير.
- وأدوات البحث.
- وأدوات السلوك.

وليس من السهل التمييز الحاسم بين الأدوات في هذه المجالات الثلاثة، فمصطلح الأدوات قد لا يكون في مستوى الملاءمة نفسه فيها. لكن هذه مناسبة لتأكيد أهمية التمييز بين منهجية التفكير، ومنهجية البحث، ومنهجية السلوك أو الممارسة. ثم إن هذه المجالات الثلاثة متداخلة، فمع أن التفكير يمكن أن يتم في غير البحث، فإن البحث لا يتم دون تفكير. أما السلوك فكثير من أنماط السلوك العملي يقوم بها الإنسان بحكم العادة والألفة، فلا يرافقها كثير من التفكير، لكن من المؤكد أن أنماطاً أخرى من السلوك تقتضي بالضرورة تفكيراً قد يقع في مستويات مختلفة من الجهد والعمق.

وأدوات التفكير تطلق أحياناً على العمليات الذهنية التي يقوم بها الإنسان في أثناء تعامله مع قضية معينة للوصول إلى النتيجة التي يسعى إليها، ومن هذه العلميات الوصف الكمي أو القياس، والاختصار، والتوسع، والإضافة، والتصنيف، وإعادة الترتيب، والافتراض... إلخ. وتستخدم بعض البرامج التعليمية والتدريبية بعض التدريبات التي تنمي مهارات تفكيرية معينة، وتكون هذه التدريبات معدة ضمن الوحدة التعليمية أو حقيبة التدريب، وتكون في صورة ورقة أو مجموعة من الأوراق، يقرأها المتدرب ويقوم بإجراءات معينة ليحل فيها مسألة أو يجيب فيها عن سؤال. ويطلقون عليها أدوات تفكير مثل التدريب على تحديد الأسباب، أو التدريب على ترتيب الأولويات، أو التدريب على تقديم الدليل.

وتتداخل دلالات مصطلح "أدوات التفكير" مع دلالات مصطلح "أنواع التفكير"، ومصطلح "مهارات التفكير". ويظهر ذلك في بعض برامج التدريب الشائعة الخاصة بتطوير مهارات التفكير. ومن هذه البرامج على سبيل المثال البرنامج الذي طوره الطبيب وعالم النفس المالطي الأصل "إدوارد دي بونو" المسمى: "كورت"، وبرنامج "القبعات الست" وغيرها؛ فموضوع هذه البرامج هو أنواع التفكير التي يمارسها الإنسان، ومهارات استعمالها بوصفها أدوات لتطوير مهارات التفكير.

وتتداخل دلالات أدوات التفكير مع دلالات "طرق التفكير"، و"أساليب التفكير"، و"الوسائل" المعينة على التفكير. وتقع كثير من الأدبيات ذات العلاقة بالطرق والأساليب والوسائل ضمن برامج ما يسمى ببرامج التدريب في مجال التنمية البشرية، التي أصبح لها أسواق رائجة في السنوات الأخيرة.[18]

لكن مفهوم أدوات التفكير يشمل ما يقوم به الإنسان لتنظيم تفكيره حتى تصبح الأفكار التي يصل إليها أكثر وضوحاً، أو للربط بين هذه الأفكار، أو للتعبير عنها في رسومات وأشكال تمثيلية. وحين ترتبط الأفكار بمثل هذه الرسومات والأشكال، يتحقق هدف ربط الأفكار المجردة بأشكال ذات طبيعة حسية، فتصبح واضحة، يسهل تذكرها، وتعليمها، واستيعابها، ومراجعتها واختبارها ونقدها.

أدوات جمع البيانات

ومن ذلك ما يقوم به الإنسان بصورة غير واعية أحياناً، من كثرة التكرار، حين يعبر عن تلازم الإثنين بحركة أصبعي السبابة والوسطى من يده، وحين يحرك يده بصورة مستقيمة، أو بصورة متعرجة ليشير إلى استقامة الطريق أو اعوجاجها.

وليس من الضروري أن تكون أدوات التفكير ذات طبيعة حسية، فقد تكون هذه الأدوات فكرية خالصة، حين تكون الأداة فكرة مألوفة، تعبر عن فكرة أقل ألفة.

وتعدّ أساليب ضرب الأمثال الأدوات الأكثر استعمالاً في كل لغات العالم، حين يربط المثل الفكرة بصورة ذهنية حسية عن أشياء طبيعية، أو علاقات

(18) يمكن في هذا المقام تصميم موقف تدريبي، يقوم فيه المتدربون بالبحث عن أمثلة على برامج تنمية بشرية تستعمل أدوات وطرقاً وأساليب للتفكير، وتناقش خبرات المتدربين المتعلقة بهذه البرامج.

اجتماعية، أو خواطر نفسيَّة.

وقد أكثر القرآن الكريم من هذا الأسلوب في توضيح بعض الأفكار للناس، سواءً بضرب أمثلة مما حصل للأمم السابقة، أو بظواهر وأحداث طبيعية، أو بظواهر وأحاسيس نفسية، أو بأمثلة من خبرة الحياة الدنيا لتقريب صور محددة مما سوف يقع يوم القيامة. وكذلك الأمر في الحديث النبوي الشريف؛ إذ نجد أنَّ الرسول صلّىٰ الله عليه وسلم قد استخدم أسلوب ضرب المثل في كثير من الحالات.[19]

أدوات البحث

يمكن تناول الحديث عن أدوات البحث من خلال التمييز بين ثلاثة مستويات من أدوات البحث:

أدوات تحليل البيانات

- أدوات جمع البيانات البحثية.
- وأدوات تحليل البيانات البحثية.
- وأدوات تفسير البيانات البحثية.

وأكثر الأدبيات المنشورة في كتب مناهج البحث تتعلق بأدوات جمع البيانات من مصادرها؛ إذ يجري الحديث عن البيانات الكمية والبيانات الكيفية، واستخدام الاختبار أداة لقياس تحصيل الطلبة، واستخدام أداة الاستبيان لجمع الحقائق من أفراد عينة الدراسة، واستخدام أداة استطلاع الرأي في الموقف الذي يتبنّاه مجتمع معين أو عينة ممثلة لهذا المجتمع، ومقياس الاتجاه، وغير ذلك من الأدوات مثل تحليل الوثائق والسجلات وإجراء المقابلات، والقيام بالملاحظة أو المشاهدة التشاركية، ، وتحليل المحتوىٰ أو المضمون... إلخ. وتصف الكتب المتخصصة طرق بناء كل نوع من أنواع هذه الأدوات، والحالات والمواقف البحثية التي تصلح لها، وشروط استخدامها وسلبيات استعمالها وإيجابياته. والأهم من ذلك كيفية التحقق من توفر خصائص الصدق والثبات والموضوعية في الأداة قبل استعمالها.

---

(19) يمكن تصميم موقف تدريبي أو أكثر يتذكر فيه المتدربون آيات قرآنية كريمة، وأحاديث نبوية شريفة، في مجال ضرب الأمثال، ومناقشة عدد من الأمثال من حيث كون المثل أداة للتفكير، ومن حيث وظيفة المثل، ودلالته.

ومن المعروف أنَّ اختيار الأداة المناسبة لجمع البيانات في بحث معين يتوقف على سؤال البحث، ونوع البيانات المطلوب جمعها، وطبيعة أفراد المجتمع وحجم العينة، وطبيعة القرار الذي سوف يتم اتخاذه بناء على نتائج البحث، إضافة إلى شروط أخرى لكيفية إدارة عملية استخدام الأدوات، والاعتبارات الأخلاقية والنفسية التي تجب مراعاتها. وكل هذه موضوعات متوفرة في كثير من كتب مناهج البحث المتخصصة، ولا داعي لمزيد من الحديث عنها في هذا المقام.

وتتعلق أدوات تحليل البيانات، بإجراءات التحليل الكمية (الإحصائية) أو النوعية (الكيفية) أو المختلطة (البحوث الكمية والكيفية). وثمة كتب منهجية متخصصة لكل نوع من هذه الأنواع الثلاثة من البحوث.

فالبحوث ذات البيانات الكمية يتم تحليل بياناتها باستخدام أدوات (أو طرق أو برامج):

- الإحصاء الوصفي مثل الجداول التكرارية، ومقاييس النزعة المركزية والمنحيات البيانية، ومقاييس العلاقات، ومقاييس التغير، والأعمدة أو القطاعات البيانية والنسب المئوية، والتنظيم الرتبي وغيرها.
- الإحصاء التحليلي باستخدام الاختبارات الإحصائية مثل اختبارات العلاقات، واختبارات الفروق بين المتوسطات، واختبارات تحليل التباين، واختبارات تحليل التباين المصاحب، وغيرها.
- والطرق الإحصائية اللامعلمية مثل كاي تربيع وولكوكسن وغيرها.

وقد استخدمت في السابق إجراءات حسابية ومعادلات جبرية في درجات متفاوتة من التعقيد، وكانت تأخذ وقتاً طويلاً في التحليل. أما الآن فإنَّ البرمجيات الحاسوبية تستطيع إجراء التحليل الإحصائي في ثوانٍ معدودة بعد أن يتم تنظيم البيانات وإدخالها إلى الحاسوب بالطريقة المناسبة.[20]

أما البحوث ذات البيانات النوعية أو الكيفية، فهي بيانات وصفية في صورة

(20) ملكاوي، فتحي، وأبو عوده، أحمد. **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**، مرجع سابق، ص257.

ملاحظات مدونة بطرق مختلفة مثل: الإجابات التي يسجلها الباحث عند إجراء المقابلات البحثية، أو الملاحظات التي يسجلها في عمليات الملاحظة التشاركية، وغير ذلك من صور السرد المكتوب أو المخزَّن في تسجيلات صوتية أو تسجيلات بالصوت والصورة (فيديو)، أو وثائق وسجلات أو نماذج المشاهدة... إلخ. وثمة تفاصيل عن طرق تحليل هذه البيانات تقدمها الكتب المتخصصة. وتتعلق هذه التفاصيل بإجراءات التعامل مع هذه البيانات لتحويلها من مادة خام إلى مادة قابلة للتحليل. ويلزم عادة اختيار وحدات تحليل مناسبة لطبيعة البحث. وبصورة عامة تكون وحدات التحليل أقرب إلى الأفكار الجزئية وملاحظة السياقات التي تظهر فيها هذه الأفكار، وأنماط ظهورها.

مثال ذلك تحليل المحادثة conversation analysis وصور التفاعل اللفظي التي تتم في بيئة معينة أو في سياق اجتماعي معين، يستهدف تتبع مؤشرات التفاعل اللازم للمحافظة على النظام الاجتماعي القائم، وأية مؤشرات تخل بهذا النظام. ويتم ذلك برصد التواصل اللفظي وغير اللفظي المباشر وغير المباشر للبحث عن الدلالات والمعاني التي تكمن في هذا التواصل، ورصد الأحداث من حيث تتابعها وتغير أنماط الشحن الانفعالي. وقد يكون موضوع الاهتمام في الرصد والتحليل محتوى الخطاب discourse analysis وليس صورته، للكشف عن التوجهات أو التحيزات الثقافية أو العرقية أو السياسية التي يتضمنها الخطاب، والطريقة التي تم فيها تنظيم الحديث عن موضوع معين؛ أي موضوع الخطاب. وقد يكون موضوع التحليل هو نوع التواصل وتنميطه ضمن قائمة من العناوين المتعارف عليها في ثقافة المجتمع المحلي، مثلاً سخرية، نميمة، جدل، تهديد، تفاؤل،... إلخ.

أدوات تفسير النتائج

والتحليل الكيفي ذو طبيعة استقرائية في الأساس، إذ يهدف إلى تركيب إبداعي حين ينتقل من حقائق وبيانات جزئية إلى بناء نتيجة عامة أو نظرية مؤسسة في تلك البيانات، وليست من المعطيات المسبقة. وتمتاز عملية تحليل البيانات الكيفية في أنها تتم في أثناء جمع البيانات وليس بعد انتهائها؛ إذ يصل

الباحث إلى نتيجة مبدئية، في مرحلة معينة من الملاحظات، ثم يختبرها بمزيد من الملاحظات، فيعززها أو يغيرها جزئياً أو كلياً. وتمتاز عملية تحليل البيانات الكيفية بأنها عملية انتقائية eclectic، لا يتم تحديدها واتخاذ قرار حولها مسبقاً، بل يختار الباحث أدوات تحليل معينة حينما يجد أنّه يحتاجها.

وتتضمن عملية تحليل البيانات الكيفية استراتيجيتين متلازمتين ومتقابلتين في آن واحد؛ الأولى: هي استراتيجية تفكيك الجسم الكبير من البيانات الكيفية وإعادة تنظيمها في فئات تسهل المقارنة والربط بأسئلة البحث، والثانية هي استراتيجية التفسير السياقي؛ أي تفسير البيانات الكيفية في سياق كلي متسق يقيم الترابط بين مجمل السرد وأحداثه. ويتم الجمع بين هاتين الاستراتيجيتين أحياناً بالطريقة التي تعرض فيها نتائج التحليل، مثلاً: في صورة مخططات أو خرائط مفاهيمية، أو مصفوفات، أو أشكال وجداول تربط بين عناصر البناء النظري الذي يتم التوصل إليه.[21]

وقد لاحظ منظرو البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية أن الاعتماد على البحوث الكمية وحدها أو البحوث الكيفية وحدها لا يوصل بالضرورة إلى أفضل النتائج، وأن بعض المواقف أو الموضوعات البحثية تستدعي استخدام نوعي البحوث معاً، فيختار الباحث من عناصر البحث الكمي وعناصر البحث الكيفي ما يلزم لبحثه. وقد بدأت تظهر في السنوات الأخيرة كتب منهجية تعالج ما سمي بمناهج البحث المختلط.[22]

أما أدوات تفسير النتائج البحثية، فنمهد للحديث عنها بما هو مألوف في علوم تفسير القرآن الكريم، فتفسير القرآن الكريم هو اجتهاد المفسر في معرفة دلالات النص القرآني ومعانية، معتمداً على عدد من أدوات التفسير مثل اللغة، وأسباب النزول، والناسخ والمنسوخ وغيرها. ويستعمل بعض الباحثين مفاهيم

---

(21) Flick, Uwe. *An Introduction to Qualitative Research*. Edition 4, Los Angeles: Sage, 2009, p. 147-180.

(22) Teddlie, Charles and Tashakkori, Abbas. *Foundation of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in Social and Behavioral Scineces*. Los Angeles: Sage, 2009.

لغوية معينة ويحاولون فهم دلالات النص القرآني على أساسها، ففي تفسير دلالات الأسماء الأعجمية (أو المشتبه في عجمتها) في القرآن الكريم، استخدم أحد الباحثين ست أدوات سماها "أدوات تفسيرية" وهي: الترادف، والتقابل، والتعريب، والترجمة، والمشاكلة، والسياق العام،[23] ليتوصل إلى أن القرآن الكريم يفسر الأعلام الأجنبية في سياق آياته نفسها من خلال الأدوات المشار إليها.

ويستخدم كثير من مفسري القرآن هذه الأيام العلوم المعاصرة بوصفها أدوات في فهم دلالات النص القرآني. فقد طورت ثقافة الحداثة وما بعد الحداثة مقولات ذات قيمة كبيرة في عمل المفكرين والفلاسفة، وبعض هذه المقولات أصبحت "مداخل منهجية" في فهم الظواهر والنصوص وتفسيرها، لكن بعضها أصبح نظريات متكاملة أو مذاهب فكرية تحكم عمل المفكر من حيث فهمه لما يريد فهمه، وبخاصة النصوص المكتوبة سواءً كانت نصوصاً دينية أو شعرية أو تاريخية. فالتأويلية مثلاً أصبحت أداة تفسيرية لإعطاء الدلالات التي يريدها القارئ للنص، بقطع النظر عما يريده صاحب النص.

وعلى كل حال فالكتابات في أدوات تفسير النتائج البحثية قليلة، لكنها مستبطنة عادة في توجهات الباحث ورؤيته الكونية من جهة، والموقف البحثي أو البيئة البحثية من جهة أخرى، لأن الباحث لا يبدأ خطوات البحث من صفحة بيضاء، فلديه خبرة جيدة حول موضوع البحث نتيجة ما يجريه من مسح للبحوث السابقة، ولديه توقعات أو رغبات في ما يمكن أن يتوصل إليه من نتائج. وهو يعرف مثلاً أن نتائج معينة من بحث محدد من البحوث السابقة قد ظهرت لأسباب معينة، ولم تظهر النتائج نفسها في بحث آخر لأسباب أخرى.

ومن الأمثلة على تفسير نتائج البحوث باستخدام إطار مرجعي معين، ما يمارسه الباحثون في بحوث التقويم التربوي، فمثلاً عندما تظهر نتائج التقويم التربوي لتحصيل فئة معينة من المتعلمين فإننا نفسر هذه النتائج ضمن الإطار

(23) أبو سعدة، رؤوف. من إعجاز القرآن، القاهرة: دار الهلال، 1993-1994م.

المرجعي للتقويم: evaluation frame of reference، إذ يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من الأطر المرجعية للتقويم:

- التقويم محكي المرجع criterion referenced evaluation ويضع حداً معينا للتحصيل يكون أساساً للحكم على النتائج، مثلاً: علامة النجاح هي 60 ٪ من الحد الأعلى للعلامة.
- التقويم معياري المرجع norm referenced evaluation ويكون الأساس في الحكم هو المقارنة مع الوسط الذي تحصل عليه مجموعة معيارية، مثلاً: مقدار الانحراف (الزيادة أو النقصان بمقياس الدرجة أو أجزاء الدرجة) عن الوسط المعياري.
- التقويم ذاتي المرجع self-referenced evaluation حيث يقارن الفرد بنفسه، أي يقارن تحصيله بعد مرحلة معينة بما كان عليه في المرحلة السابقة، وملاحظة نسبة التغير في تحصيله، ودرجة الانتظام في هذا التغير.

ويمكن تفسير النتائج في ضوء مدى الثقة confidence interval واختبار الدلالة، الذي تم تحديده لنتائج الاختبار الإحصائي للفرضيات البحثية، ومدى الثقة هذا هو أداة إحصائية للحكم على النتائج؛ أي ملاحظة مدى توفر أدلة إحصائية كافية لرفض الفرضية البحثية أو عدم توفر أدلة كافية لرفضها. ويتم تحديد مدى الثقة 1 ٪، أو 5 ٪، أو 10 ٪ في ضوء طبيعة القرارات التي يود الباحث أو المجتمع أن يتخذها في ضوء هذه النتائج، وبطبيعة الحال فإن هذه النسبة أيضاً تتوقف عن الميدان البحثي، ففي العلوم الدقيقة ليس من السهل أن يكون ثمة احتمال بوجود خطأ مرة واحدة من كل مائة مرة، لأن هذه نسبة كبيرة جداً. وفي العلوم الاجتماعية والإنسانية ربما يسمح باحتمال وجود خطأ في نتائج البحث خمس مرات من كل مائة مرة. وربما تغامر وزارة التربية والتعليم باتخاذ قرار في ضوء نتائج البحث حتى لو كان احتمال وقوع الخطأ فيها 10 ٪ من الحالات، لأسباب اقتصادية أو اجتماعية معينة.

ومع أن النظريات أو النماذج النظرية يتم بناؤها في ضوء نتائج البحوث، فإن هذه النظريات والنماذج التفسيرية النظرية تكون، بعد أن يتم بناؤها، أدوات تفسير في كثير من البحوث. فالباحثون الاقتصاديون يفسرون بعض الظواهر الاقتصادية التي يتوصلون إليها نتيجة للبحث، اعتماداً عن معرفتهم النظرية المسبقة عن الممارسات الاقتصادية وآليات عمل السوق. وكذلك الأمر في كثير من العلوم الأخرى.

ومن المتوقع أن تتطلب البحوث الكيفية أدوات تفسير لنتائح البحوث تكون من طبيعة كيفية غير إحصائية، ذلك أن هذه البحوث تسعى للوصول إلى دلالات ومعان ترتبط برؤية الباحث إلى العالم.[24] وعلى كل حال فإن تفسير نتائج هذه البحوث يتطلب قدراً من الحدس والإبداع، ويتطلب قدرة تفسيرية متميزة في ربط النتائج بالخلفية الثقافية لمجتمع الدراسة، عاداته الاجتماعية، وممارساته الاقتصادية، وقيمه ومعاييره الأخلاقية، ومرجعياته الدينية... إلخ.

وقد سبقت الإشارة إلى استراتيجية ضرب المثل بوصفها أداة من أدوات المنهجية، ونوهنا بكثرة استعمال القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف لهذه الاستراتيجية. وربما يكون استعمال الأمثال بوصفها أدوات لتفسير النتائج على وجه الخصوص.

خامساً: معادلة التكامل المعرفي

هذه المعادلة هي محاولة لتلخيص مجمل ما يمكن فهمه عن مصادر المعرفة وأدواتها من منظور إسلامي، والربط بين العناصر المختلفة التي يمكن أن يتضمنها ذلك الفهم. وتتكون هذه المعادلة من قسمين؛ الأول: هو المصادر، والثاني: هو الأدوات، وصفة التكامل المعرفي في المنظور الإسلامي تظهر في ثلاثة مستويات: تكامل المصادر، وتكامل الأدوات، وتكامل المصادر والأدوات.

فللمنهجية من منظور إسلامي مصدران لا ثالث لهما هما: الوحي والعالَم، وأيُّ تعامل معرفي ومنهجي في هذا المنظور لا بدَّ فيه من مراعاة التكامل بين

(24) Rossman, G.B., and Rallis, S. F. *Learning in the Field: An introduction to Qualitative Research*, 2nd Edition, Thousand Oaks, CA: Sage, 2003, pp. 3536-

المصدرين؛ لأنَّ الإنسان المخلوق في هذا العالَم لا يملك إلا أن يتعامل معه في مستوياته الثلاثة: العالَم الطبيعي والعالَم الاجتماعي والعالَم النفسي. والإنسانُ يتعامل مع مستويات العالم بصرف النظر عن مرجعياته الفكرية والدينية. والإنسانُ المسلم الذي يؤمن بالوحي الإلهي هو في موقع التكليف والتمكين للتعامل مع العالَم في ضوء هداية الوحي، وهدايةُ الوحي هي في الأساس ترشيد لوعي الإنسان تُجَاه العالَم وسعيه فيه.

تلك هي حقيقة التكامل بين الوحي والعالَم بوصفهما مصدرين للمعرفة والتعامل المنهجي.

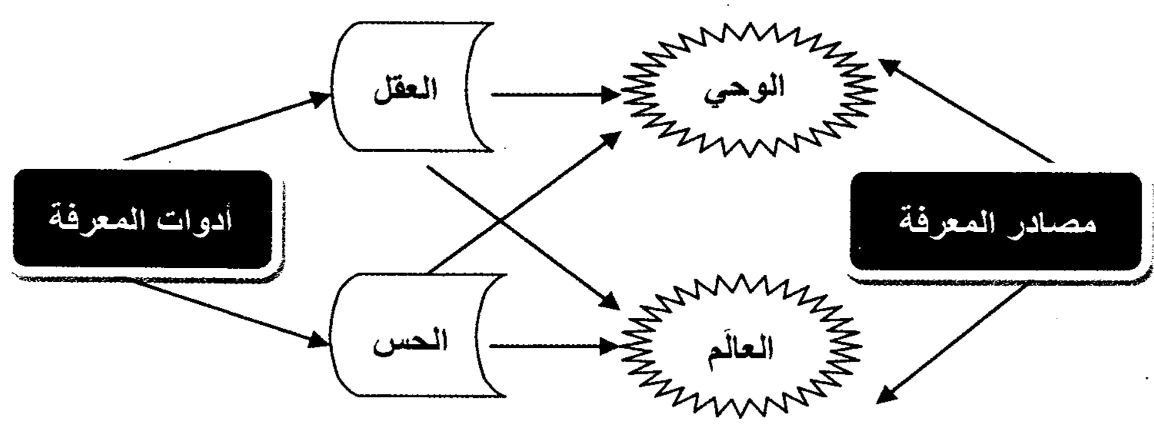
وللمنهجية من منظور إسلامي أداتان لا ثالث لهما، هما العقل والحسّ، وليس ثَمَّة طريقة لعمل الحس دون عمل العقل، وليس ثَمَّة وسيلة للعقل في أن يمارس عمله خارج إطار الواقع المحسوس، حتى إنَّ القضايا الذهنية المجردة يتصورها العقل البشري في سياق خبرته الحسية، ويُنصح العقل في الإطار الإسلامي أن لا يبذل أيَّ جهد فيما لا طائل من ورائه، أو لا ينبني عليه عمل، فالله سبحانه: ﴿ لَيْسَ كَمِثْلِهِۦ شَىْءٌۖ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْبَصِيرُ ﴾ [الشورى: 11] لذلك لا داعي للتفكير في ذاته، وحسب الإنسان أن يفكر في مخلوقات الله التي تدل عليه سبحانه.

وتلك هي حقيقة التكامل المعرفي بين العقل والحسّ، بوصفهما أداتين للمعرفة والتعامل المنهجي.

وتظهر المعادلة أنَّ استمداد المعرفة من مصدر الوحي يتطلب عمل كلٍ من العقل والحسّ معاً، كذلك فإنَّ استمداد المعرفة من العالَم يتطلب عمل كلٍ من العقل والحسّ معاً.

وتلك هي حقيقة التكامل المعرفي بين المصادر والأدوات.

والمخطط الآتي يحاول تمثيل هذه الأنواع الثلاثة من التكامل.



معادلة التكامل المعرفي

وللفطرة التي فطر الله المخلوقات عليها موقع مهم في إدراك التكامل بين مصادر المعرفة وأدواتها، لفهم مقاصد الحق من الخلق، وتوجيه سعي الإنسان المستخلف في الأرض، وجهده العقلي والعملي، لتحقيق هذه المقاصد. فالوحي بوصفه مصدراً لتلقي الهدى، ﴿فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدًى﴾ [البقرة: 38]، والعقل بوصفه أداة لفهم مقاصد الوحي ﴿وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ وَمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مِن رِّزْقٍ فَأَحْيَا بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَتَصْرِيفِ ٱلرِّيَٰحِ ءَايَٰتٌ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [الجاثية: 5] يتكاملان في سعي الإنسان للوصول إلى الدلالة المقصودة بهذا الوحي. والله سبحانه هو الأعلم بحقيقة مصالح الإنسان في الدنيا، فمكَّن له في الأرض، وجعل له فيها معايش:﴿ وَلَقَدْ مَكَّنَّٰكُمْ فِى ٱلْأَرْضِ وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَٰيِشَ ۗ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ﴾ [الأعراف: 56]؛ فأي سبب يؤدي إلى الإخلال بتوازن الأرض ومكونات بَرِّها وبَحْرِها وجَوِّها، هو إخراج لها عن فطرتها، فاستعمال الأسلحة البيولوجية والكيميائية والنووية مثلاً، التي يبقى أثرها في التدمير والتشويه، أزماناً متطاولة، إفساد للأرض. وصور الفساد نتتبعها بالعقل والمشاهدة والتجربة والقياس، وغيرها من الأدوات العقلية والحسية، والصورة الفطرية لحالة الصلاح قبل الفساد، هي ما يكشف عن صور الفساد بعد الصلاح.

والفطرة في العلاقات بين الناس تقوم على تحقيق العدل وحفظ الحقوق والوفاء بالكيل والميزان؛ فذلك هو الأصل الذي تتحق به مصالح الناس، أما التطفيف في الكيل والميزان، فهو فساد في العلاقات السوية بين الناس، يقع بسببه الظلم وتضيع الحقوق، وتتعاظم البغضاء والشحناء في قلوب الناس ﴿وَلَا

تُفۡسِدُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ بَعۡدَ إِصۡلَٰحِهَا وَٱدۡعُوهُ خَوۡفٗا وَطَمَعًاۚ إِنَّ رَحۡمَتَ ٱللَّهِ قَرِيبٞ مِّنَ ٱلۡمُحۡسِنِينَ ﴾ [الأعراف: 85]. فالنص القرآني يأمر بالإيفاء وينهى عن البخس، ويتوعد المطففين بالويل، ويعُدُّ عدم الامتثال للأمر إفساداً في الأرض بعد إصلاحها. والقدرة العقلية للإنسان، مسلحة بمنافذها الحسية، تدرك دلالة النص القرآني من خلال مشاهدة صور الإيفاء وحالات البخس، وهي صور وحالات تتغير مع تغيرات الزمان والمكان. وهكذا فإن الفطرة البشرية السليمة تعين أدوات المعرفة في فهم دلالات الوحي الذي يمثل المصدر والمرجع، وتعين في التمييز العملي بين حالات الإيفاء والبخس، وحالات الإفساد والإصلاح.

والفطرة في العلاقات الجنسية التي تتحقق بها المصالح الحقيقية للناس، هي التمكين للمودة بين الزوجين، وحصول السكن النفسي والإحصان لكل منهما، وحفظ النوع بالإنجاب، وتحقيق النسب والصهر بين العائلات ثم تكوين الشعوب والقبائل، وما يتحقق من كل ذلك من تكافل وتكامل وتماسك في النسيج الاجتماعي. وكل علاقة جنسية تشذُّ عن الفطرة حين تتم خارج إطار الزوجية، أو تكون علاقات مِثْلِيَّة سحاقاً أو لواطاً، هي فساد في الأرض الصالحة وخلل في البناء النفسي وتدمير للعلاقات الاجتماعية. فالوحي مرجعية تأمر بحفظ الفروج إلا على الأزواج، والعقل أداة لبيان حكمة ذلك ودلالاته، والفطرة تعين في التمييز بين العلاقات السليمة التي تتحقق بها المصالح، والعلاقات الفاسدة التي تضيع فيه المصالح، وتكون من جرائها المفاسد وألوان العنت والضرر النفسي والاجتماعي.

كل ذلك يؤكد ضرورة معرفة الفطرة التي فطر الله المخلوقات عليها، حتى يتحقق التكامل بين المصادر والأدوات.

خاتمة

يتبين لنا مما قدمناه في هذا الفصل أنَّ مصدري المعرفة البشرية: الوحي والعالَم يتكاملان في تمكين الإنسان من استمداد المعرفة منهما، صحيح أن الله سبحانه هو منزل الوحي، وأنه خالق الكون، فهو سبحانه المصدر في النهاية؛

المصدر الوحيد. ولكننا ميزنا ضمن ما يتيحه الله سبحانه للإنسان من المصادر بين الوحي والعالَم بوصفهما مصدرين متمايزين في خصائصهما. وقد بيّنّا ما نقصده بالوحي بصورة محددة بأنه القرآن الكريم، والسنة النبوية، فهُما في النهاية المرجعية التي لا تعلو عليها مرجعية أخرىٰ. وبيّنّا ما نقصده بالعالَم في أقسامه الثلاثة:

- العالم الطبيعي؛ عالم الأشياء المادية في الكون.
- والعالم الاجتماعي؛ عالم الناس أفراداً وأسراً، وشعوباً وقبائل ولغات، وما يكتسبه هذا العالم من ثقافات ويبْنِيه من حضارات.
- والعالم النفسي؛ عالم النفس الإنسانية عقلاً وروحاً وفكراً وسلوكاً، وما يعج به من المعلوم والمجهول، وما ينتابه من المشاعر خيرها وشرها.

وبيّنا أنَّ المخلوق البشري -الذي هو محل المعرفة التي نتحدث عنها- قد جيء به إلىٰ هذا العالَم، ليكون مستخلَفاً فيه وليكون العالَم نفسه مسخراً له، ونزل معه إلىٰ هذا العالَم من بينات الهدىٰ ما يلزمه ليحقق مقاصد الاستخلاف. ولذلك يتعذر أن لا يكون هذا العالم مصدراً لمعرفته به وعنه، لأن هذا العالم بأقسامه الثلاثة هو موضوع الوحي الذي يهتدي به الإنسان في سعيه لعمرانه والحياة فيه.

ومثل ذلك يقال عن أدوات المعرفة؛ إذ يتعذر علىٰ الإنسان أن يتعامل بعقل مجرد عن الحسّ في أمور حياته علىٰ الأرض، فالحواس هي منافذ العقل في الإدراك والوعي، وهي أدوات السعي في اكتساب الفهم والخبرة في دلالات الهدي الإلهي من جهة، وحقائق العالم من جهة أخرىٰ.

وقد تبين لنا أن مهمة العقل أن يعقل معاني الوحي وحقائق العالم، وهي مهمة فطرية في أصل الخلق الإلهي، وأن مهمة الحسّ أن تجعل معاني الوحي وحقائق العالم قريبة ميسرة للعقل ليعيها ويدركها، وهي كذلك مهمة فطرية في أصل الخلق الإلهي لهذه الحواس. وبهذا يجوز لنا القول: إنَّ المصدرين متكاملان بالفطرة، وإنَّ الأداتين متكاملتان بالفطرة، وإن التكامل بين المصدرين والأداتين من الفطرة كذلك.

وإذا كنا نتحدث عن المصادر والأدوات في الرؤية المنهجية الإسلامية من منظور كلي عام، فإنَّ تفاصيل التعامل مع المصادر والأدوات تتيح للإنسان أن يطور من المصادر الفرعية والأدوات التفصيلية ما يصل إليه بالخبرة والتجربة، وأن يتنامى علم الإنسان النظري والعملي، ويتزايد كسبه من المعرفة والخبرة، دون توقف. وكلّما وصل في العلم في يوم محدد إلى مستوى معين، فعليه أن يدعو ربّه أن يزيد علمه إلى مستوى أعلى في اليوم التالي: ﴿فَتَعَٰلَى ٱللَّهُ ٱلۡمَلِكُ ٱلۡحَقُّۗ وَلَا تَعۡجَلۡ بِٱلۡقُرۡءَانِ مِن قَبۡلِ أَن يُقۡضَىٰٓ إِلَيۡكَ وَحۡيُهُۥۖ وَقُل رَّبِّ زِدۡنِي عِلۡمٗا ١١٤﴾ [طه: 114].

الفصل السابع

المبادئ والقيم المنهجية

أهداف الفصل

1. توضيح المقصود بالمبادئ والقيم في مجال الحديث عن المنهجية الإسلامية، وإبراز العلاقة التبادلية والتكاملية بين المبادئ والقيم.
2. تعرُّف مستويات المبادئ المنهجية.
3. تحديد مبادئ المنهجية الإسلامية في كل من التفكير والبحث والسلوك.
4. تحديد المبادئ المشتقة من القيم الإسلامية العليا: التوحيد والتزكية والعمران.
5. بيان أهمية قيمة التوحيد وتمثلاتها في الفكر والحياة.
6. بيان أهمية التزكية وشمولها لفكر الفرد وسلوكه وبناء المجتمع وأنظمته وتعاملاته.
7. توضيح القيمة المعيارية لمفهوم العمران القرآني الذي تُقوَّم به الجهود والإنجازات العمرانية للفرد والجماعة والأمة.

مقدمة

سوف نجتهد في هذا الفصل في بيان مفهومي المبدأ والقيمة في الإطار الفكري الإسلامي بوجه عام، وفي إطار المنهجية الإسلامية بوجه خاص. ومع أنَّ لكل من المفهومين دلالته المحددة، فإنَّهما يختلطان إلى حد كبير في تحديد الدلالات والمعاني، وفي الاستعمال اللغوي. فثمّة تداخل كبير بين المفهومين إلى حد أنهما يردان في كثير من الكتابات في مواقع الترادف، أو التبادل، أو تعريف أحد المصطلحين بالمصطلح الآخر. فتجد الكاتب يكتب مثلاً، "المبادئ والقيم التي تتأسس عليها حركة..."، أو: "إن مبدأ التوحيد يقتضي... وتتجلّى قيمة التوحيد في..." أو: "والمقصود بالمبادئ التأسيسية هنا هو مجموعة القيم،... المستمدة من المصدر الأساسي للإسلام..." ولا عجب في ذلك، فكل من المبادئ والقيم يعدُّ ضوابط ومعايير للحكم على قوة الأفكار وصحتها، وعلى سلامة السلوك والفعل الذي تقتضيه هذه الأفكار.

ولنأخذ مثالاً يوضح ما نراه من اعتماد مبدأ القيم العليا التي تتصف عناصره الثلاثة: التوحيد والتزكية والعمران، بالتكامل والشمول، لتوضيح إمكانية اشتقاق الكثير من المبادئ الفرعية من كل قيمة من هذه القيم، بصورة تجعل من السهل ملاحظة أن منظومة القيم العليا تعدُّ مبادئ كلية وحاكمة للتكامل المعرفي:

أ. قيمة التوحيد: مبدأ الخلق، ومبدأ تكامل الدنيا والآخرة، ومبدأ تكامل الوحي والعالَم، ومبدأ تكامل العقل والحس، ومعادلة التكامل المعرفي...

ب. قيمة التزكية: مبدأ تكامل الجسد والعقل والروح، ومبدأ تكامل الوجود الإنساني بين الفرد والمجتمع، ومبدأ تكامل العلم والعمل...

نقطة الانطلاق	السبيل، الطريق، النهج، المنهاج	نقطة النهاية
❋	◄————————	❋

المبدأ ——◄ اتجاه الحركة بين المبدأ والمقصد ——◄ المقصد

ت. قيمة العمران: مبدأ تكامل متطلبات الحياة الاجتماعية: الزراعة والصناعة والتجارة والاتصال؛ ومبدأ تكامل ميادين المعرفة: علوم الوحي، العلوم الإنسانية، العلوم الطبيعية، والعلوم التقانية، مبدأ تكامل الانتفاع والاستمتاع...

وسوف يتبين لنا في الفقرات الآتية كيف أنَّ كلاً من هذه العناصر الثلاثة في منظومة القيم العليا، أساس للعديد من القيم الفرعية، وكيف أن كلاً من هذه العناصر يتجلّى في الكثير من صور الحياة الإسلامية وممارساتها العملية. وقد يكون من المناسب التنويه بأنّنا توسعنا قليلاً في الحديث عن هذه القيم، للتأكيد على المعالجة القيمية فيما أوردناه من حديث عن هذه القيم الثلاثة، وليس المعالجة الاعتقادية "الكلامية" في حالة التوحيد، أو العرفانية "الصوفية" في حالة التزكية، أو المدنية "الحضارية" في حالة العمران. ولا نعني بذلك التهوين من هذه المعالجات في المقام المناسب لكل منها. فهي كما أكدّنا أكثر من مرّة قيم عليا، لها تجلياتها في جوانب الحياة كلّها.

ما العلاقة بين مبادئ الإسلام ومبادئ المنهجية؟

﴿ فَاعْلَمْ أَنَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا اللَّهُ ... ﴾ [محمد: 19]، ﴿ ... قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ ﴿٦٤﴾ ﴾ [النمل: 64]...

وماذا يقابل المبادئ؟

النهايات التي نودُّ الوصول إليها، الأهداف بعد تحققها، الصورة التي تظهر فيها التطبيقات والممارسات، الرأي أو القرار النهائي في مسألة من المسائل...

وما الأفكار التي لا تعد مبادئ؟

أركان صلاة الجمعة، نصيب الزوجة من ميراث زوجها المتوفى عنها بعد الدخول، عندما لا يكون لها أولاد منه...

أولاً: مقدمات في مبادئ المنهجية

1. المبادئ مصطلح ومفهوم

مصطلح "مبادئ" ومفردها "مبدأ" في سياق الحديث عن المنهجية الإسلامية، مصطلح حديث، لم يرد في القرآن الكريم والسنة النبوية ما يشير إلى معناه الاصطلاحي المستعمل اليوم. وما ورد في القرآن الكريم من الفعل "بدأ"، ومشتقاته: يبدأ، بدأكم، بدأنا، بدءوكم، يبدئ، وكلها في صيغة الفعل، إنما تتحدث عن الشروع في الفعل في أول عهده، و"مبتدئه". وفي معظم الآيات يأتي بعد الفعل (بدأ، يبدأ، يبدئ) الفعلُ المقابل للبدء وهو "الإعادة": ﴿ ٱللَّهُ يَبۡدَؤُاْ ٱلۡخَلۡقَ ثُمَّ يُعِيدُهُۥ ﴾ [الروم: 11]، ﴿كَمَا بَدَأۡنَآ أَوَّلَ خَلۡقٖ نُّعِيدُهُۥ ﴾ [الأنبياء: 104]، ﴿كَمَا بَدَأَكُمۡ تَعُودُونَ ٢٩﴾ [السجدة: 7]. وقد ورد لفظ ﴿ بَادِيَ ٱلرَّأۡيِ ﴾ [هود: 27] بمعنى أول الرأي، الذي يتكون بسرعة، دون عمق نظر ولا نضج فكر. وفي السنة النبوية وردت الأحاديث بالمعنى نفسه "بدأ الإسلام غريباً وسيعود كما بدأ غريباً، فطوبى للغرباء."[1] ومن أسماء الله الحسنى التي وردت في الحديث: "المبدئ المعيد" وذلك في المعنى نفسه الذي ورد في آيات القرآن الكريم. ولكن مصطلح مبتدأ ورد في عناوين بعض أبواب الحديث في الصحيحين وغيرهما، باب "مبتدأ البعث"، باب "مبتدأ فرض الصلوات الخمس."

> ما المقصود بمبادئ المنهجية الإسلامية؟

أما "المبادئ" في الاستعمال الاصطلاحي، فإنها تأتي في سياقات متعددة، فهي: معلومات، ومعتقدات، ومسلمات، وافتراضات، ومنطلقات، وثوابت، وعلاقات بين المفاهيم التي تحدد المقولات والاستنتاجات التي أمكن اختبارها والبرهنة عليها، وهي قيم حاكمة ترشِّد السلوك، ومعايير لضبطه وتوجيهه، وهي قواعد وأركان يتأسس عليها بنيان فكري، واعتقاد ديني، وسلوك عملي، إلخ.

ويستعمل مصطلح مبادئ كذلك في مستويات مختلفة من العموم

(1) النيسابوري، مسلم بن الحجاج. **صحيح مسلم**، اعتنى به: أبو صهيب الكرمي، الرياض: بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع، كتاب الإيمان، 1998م، الحديث رقم 150، ص83.

والخصوص، فهي مثلاً: مبادئ للدين، ومبادئ للعلم، ومبادئ للتفكير، ومبادئ للبحث، ومبادئ للسلوك، إلخ. فمبادئ الإسلام هي أركانه الخمسة المعروفة، ومبادئ الإيمان هي أركانه الستة المعروفة. ومبادئ الكيمياء هي الموضوعات الأساسية لهذا العلم؛ أي إنَّ كتاباً يحمل عنوان مبادئ علم الكيمياء، هو في الغالب مقدمة في علم الكيمياء، أو المستوى الأول الذي يدخل به الدارسون إلى هذا العلم، من خلال هذه المبادئ، وقد يواصلون بعد ذلك دراسة العلم في مستويات أعلى وأكثر عمقاً وتفصيلاً، بكتب متخصصة في كل فرع من فروع هذا العلم، أو كل موضوع من موضوعاته.

وقد تكون المبادئ، في كتاب معين، مجموعة الافتراضات أو المسلّمات التي يبني المؤلف كتابه على أساسها. فمن جملة المبادئ الأساسية التي أسهمت في تشكيل كتاب عن "مناهج البحث" الإيمان العميق بأنَّ البحث هو عمل فكري ومهني يتصف بالجدوى والعائد الكبير، والاقتناع الراسخ أن تطوير المهارات البحثية أمر حاسم في أيِّ مهنة، والحكم بأنَّ عملية تعلم طرق البحث لا يلزم أن تكون أمراً مهيباً أو أمراً مملاً.

وقد يكون المبدأ هو الأساس العلمي (النظرية العلمية، القانون العلمي...) الذي يعمل عليه جهاز معين (مبدأ عمل الجهاز). فهذا المبدأ هو القانون أو القاعدة العلمية التي يعمل الجهاز على أساسها، فمبدأ عمل المفتاح اللاسلكي (ريموت كنترول) هو الاتصال الكهربائي بين المفتاح والجهاز عن طريق الأشعة تحت الحمراء دون توصيلات سلكية، ويعمل المفتاح في هذه الحالة مع جهاز محدد (تلفزيون مثلاً)، ولا بد فيه من توجيه الأشعة الصادرة من المفتاح إلى عين محددة في الجهاز تستقبل الأشعة وتقوم بفتح التيار الكهرباي أو إغلاقه أو تغيير المحطة أو تغيير مستوى الصوت... إلخ. ومبدأ عمل ظاهرة طبيعية معينة، هو الأساس العلمي (الحقائق والنظريات والقوانين...) لفهم كيفية حدوث ظاهرة معينة مثل الرعد، أو الشفق أو الكسوف... إلخ.

والمبدأ قاعدة للسلوك أو الفعل، أو عقيدة أساسية، مثلاً: "مبدأ أخلاقي" فهو صفة التزام؛ فالرجل الذي يلتزم بموقف في السلوك أو الرأي دون تغيير، يؤمن بمبدأ معين، ويسمى رجل مبدأ؛ فهو رجل يلتزم بسلوك معين، على أساس المبدأ، وهو يقبل أو يرفض فكرة معينة على أساس مبدئي، ولذلك فإن الموضوع ليس قابلاً للمراجعة.

ومن حيث المبدأ، يمكن قبول فكرة أو رفضها بناءً على الرأي الأولي، فهو قرار مؤقت، مع بقاء الحاجة إلى النظر إلى الفكرة بالتفصيلات اللازمة لاتخاذ القرار النهائي.

والمبدأ في اللغة مصدر من بَدَأ، وهو نقطة أو حالة بداية، تفترض وجود نهاية، وبين البداية والنهاية طريق (أو منهج) فثمَّة نقطةٌ يتمُّ البدء أو الانطلاق منها بالحركة، أو حالة يتم البدء بها للتغير. والحركة تنطلق متجهةً إلى مقصد أو غاية حتى تنتهي إليها، وبين المبدأ والمقصد طريق أو منهاج، يجب الالتزام به، والاستمرار فيه، والاستقامة عليه.

وحسب تعريفنا للمنهجية في أنها "عِلْمٌ" يبحث في مناهج التفكير ومناهج البحث ومناهج السلوك، فلا غرابة أن يكون لهذا العلم "علم المنهجية" مبادئ على شاكلة مبادئ أيّ علم آخر. ويكون معنى مبادئ المنهجية في هذه الحالة: الموضوعات التي تمثل أساسيات العلم: أي حقائقه الكبرى ومفاهيمه الرئيسة، ونشأته وتطوره، ونظرياته، ومجالات عمله وتطبيقاته. وعليه فإنَّ العناوين الرئيسة لجلسات ودورات المنهجية التي ينظمها المعهد العالمي للفكر الإسلامي تكون تعبيراً عن مبادئ علم المنهجية: مفهوم المنهجية والمفاهيم ذات العلاقة، تطوُّر مفهوم المنهجية، ومصادر المنهجية وأدواتها ومدارس المنهجية، وتطبيقات المنهجية في مجالات العلوم، إلخ.

2. موقع المبادئ ومستوياتها في قضايا المنهجية

إنّ الإصلاح الفكري (بجانبيه إصلاح الفكر، وإسلامية المعرفة) شرط لازم للنهوض الحضاري للأمة الإسلامية، وهذا الإصلاح يلزمه تحديد المنهجية

الإسلامية التي يمكنها أن تحقق الأهداف المنشودة منه. وسلوك المنهجية الإسلامية يحتاج إلى الانطلاق من مبادئ أساسية، ومن دون هذه المبادئ تختلط الرؤية ويصيبها الغبش، وتتشتت الأفكار وتصيبها الفوضى، وتتشوه شخصية الأمة وتفقد الدافعية.

ونقصد بالمبادئ في سياق الحديث عن المنهجية الإسلامية: المنطلقات التي تبدأ منها المنهجية الإسلامية حركتها في التفكير والبحث والسلوك، وتحتكم إليها في استقامتها للوصول إلى غاياتها، وتتصف بها وتتمثلها في تعبيراتها وصياغاتها.

لكنّ المنهجية التي نتحدث عنها ليست شيئاً من الأشياء ولا صفة من الصفات، وإنما هي فعل يقوم به الإنسان، وجهد يبذله، وعمل يؤديه، لذلك فلا بدّ لهذا الفعل من أن يبدأ بتصور لما سوف ينتهي إليه، وأن ينطلق من موقع الإنسان الاعتقادي ويلتزم بالضوابط والمعايير والقيم، ويستقيم في خط التوجه.

وتقع هذه المبادئ في عدد من المستويات، نشير في هذا المقام إلى مستويين: مستوى كلي عام، ومستوى جزئي خاص؛ ففي المستوى الكلي، ترتبط هذه المبادئ بأركان الإسلام وأركان الإيمان، والقيم العليا، وفي المستوى الجزئي تتحدد مبادئ المنهجية في كونها ضوابط ومعايير وخصائص للتفكير، أو ضوابط ومعايير وخصائص للعمل البحثي الذي يستهدف اكتساب المعرفة واختبارها وتوظيفها، أو معايير لضبط السلوك وتوجيهه. ومبادئ المنهجية في المستوى الأول معروفة، أما مبادئ المنهجية الخاصة، فيمكن التمثيل عليها على الوجه الآتي:

ج. مبادئ منهجية التفكير: التفكير الكلِّيُّ، السنني، والسببي، والمقاصدي، والاستراتيجي، والعملي... إلخ.

د. مبادئ منهجية البحث: التوثيق (الأمانة، الاستقامة، الموضوعية...) والدليل (عملي، عقلي ونقلي) "إن كنت ناقلاً فالصحة وإن كنت مجتهداً فالدليل."

هـ. مبادئ منهجية السلوك: النيّة والاتباع والإبداع:

- النية: (حركة القلب والضمير والتوجه النفسي نحو الخالق).
- والاتباع: (سلوك سبيل مطروق مجرب ينتهي إلى القصد لتوفير الجهد، والاستقامة على نهج النبوة، والحركة الجماعية لتحقيق الانتماء).
- والإبداع: ابتغاء الحكمة في النمو، والتجاوز، والارتقاء، والإحسان، والإتقان.

5. مبادئ المنهجية الإسلامية

سوف نكتفي بذكر ما نجتهد في عدّه من مبادئ المنهجية الإسلامية، دون تفصيل في أي منها؛ لأنَّ المقصود بكل منها قد أصبح واضحاً إلى حد ما فيما عرضناه في الفصول السابقة، ولأنَّ ثمة كتابات متعددة يمكن اعتمادها لبيان تفاصيلها، ولا سيما كتابات كل من طه جابر العلواني، وعبد الحميد أبو سليمان، ونادية مصطفى، وسيف الدين عبد الفتاح.

أ. مراعاة الاتساق الداخلي والانسجام بين الرؤية الكونية أو رؤية العالم الإسلامية، وما ينبثق عنها من عناصر النظام المعرفي، وما يتضمنه هذا النظام من عناصر المنهجية.

ب. اعتماد المرجعية القرآنية ضمن مفهوم الوحدة البنائية للقرآن الكريم، والسنة النبوية بوصفها بياناً لنصوص القرآن وتطبيقاً لتوجيهاته.

ج. الجمع بين القراءتين: أي القراءة التوحيدية والتكاملية التي تقود إلى معادلة التكامل المعرفي.

د. إعمال منظومة القيم المنهجية العليا: التوحيد والتزكية والعمران، بوصف هذه القيم الثلاثة أسساً حاكمة لسائر المبادئ والقيم في المستويات النظرية والعملية.

هـ. تشغيل إسلامية المعرفة: التي تشترط التمكن والاستيعاب والتجاوز: عن طريق السعي نحو الأفضل والأحسن والأكثر إتقاناً، والترقي في منازل الكمال البشري.

ثانياً: مقدمات في القيم المنهجية:

سوف يكون الحديث عن المنظومة الثلاثية لقيم المنهجية الإسلامية العليا المشار إليها، بشيء من التفصيل؛ أولاً: بوصفها مبدأً عاماً من مبادئ المنهجية الإسلامية؛ وثانياً: لتأكيد هذه القيم هي المعايير والضوابط الحاكمة لسائر المبادئ الأخرى للمنهجية، سواءً في مستوياتها الفكرية النظرية والاعتقادية العامة، أو في مستوياتها العملية الإجرائية للتفكير والبحث والسلوك؛ وثالثاً: لتوسيع دائرة اشتغال يسمى أخلاقيات المنهج العلمي في البحث، وربطها بغايات المنهجية الإسلامية العامة ووسائلها.

1. التوحيد: الأساسُ الأوَّل في ثلاثيَّة القيم الحاكمة

اجتهد شيخنا العلواني في رؤيته للهدى القرآني والمبادئ الكبرى، التي يقود إليها هذا الهدى، في صياغة ما سمّاه "منظومة القيم الحاكمة"، فحدَّد عناصرَها في ثلاثة مفاهيم قيمية كبرى؛ هي: التوحيد، والتزكية، والعمران.[2] ورأى أنَّ هذه القيم الثلاث تكوِّن معاً مرجعيةً مقاصدية لبيان غاية الحقِّ من الخلق، ومنظومةً معيارية للقيم التي تنبثق عنها سائر القيم الرئيسة والفرعية في دين الله. ولكن هذه المنظومة القيمية هي، في الوقت نفسه، تعبير عن حقائق الأمور ووقائعها، وليست شيئاً خارجاً عنها أو مفروضاً عليها.

ولعلَّ من السهولة واليسر استخلاص الفائدة المترتبة على هذا الجمع بين عناصر هذه المنظومة، وأهميته في بيان الارتباط العميق بين هذه العناصر: التوحيد والتزكية والعمران، فتوحيد الله عزَّ وجلَّ حقيقة مطلقة يقود إليها التفكُّر والتأمُّل والبداهة العقلية، ويريح الإنسان من حالات الحيرة والقلق والضلال، التي ينتهي إليها أي تصوُّر آخر غير التوحيد. والتزكية ارتقاءٌ بالنفس الإنسانية وسموٌّ بها، وتطهيرٌ للمجتمع الإنساني من ألوان الفساد والانحراف، وتطهيرٌ للمال وتنميتُه وتدويرُه بين الناس، فيتحقَّق بذلك من صفاء النفس وسلامة الصدر، وتعزيز مؤشرات المسؤولية والتكافل الاجتماعي، ما يبني مجتمعاً موحداً متماسكاً في

(2) العلواني، طه جابر. **التوحيد والتزكية والعمران**، بيروت: دار الهادي، 2003م.

بنيته وأنظمته. أمّا العمران فهو سعيٌ بشري لتوظيف طاقات الإنسان في بناء حياة عامرة بالخير، تُحقِّق مقاصد الخلافة في الأرض واستعمارها، واستخراج طاقاتها واستعمالها في تيسير سبل الحياة، وتطوير الحضارة البشرية وترشيدها. وهكذا تستكمل هذه المنظومة الثلاثية عناصر رؤية العالَم في التصوُّر الإسلامي فيما يتعلَّق بالله والإنسان والكون.

وليس ثمّة شك في أنَّ العقيدة الإسلامية تجعل التوحيد هو الحقيقة الكبرى في هذا الوجود، وهي حقيقة تستمد قيمتَها من ذاتها، وغيرُها من الحقائق إنّما يصدر عنها. والكون كلُّه خاضع بالفطرة لمتقضيات التوحيد، فإذا أراد الإنسان أن ينسجم مع فطرة الكون، فلا بدَّ من أن يتزكى، ويتوجَّه إلى الله وحده بالعبادة، فهو سبحانه "إلهُ الناسِ" (توحيد العبودية)، مثلما هو جلّ شأنه "ربُّ الناس" (توحيد الربوبية) و"مَلِكُ الناس" (توحيد الحاكمية). والتزكية موضوعها الإنسان المستخلف، وهو موضوع الإصلاح في الواقع الإنساني، وَفقاً لما يهدي إليه الخالق الواحد من رعاية مخلوقاته وتدبير شؤونها. ومن ثَمَّ فإنّ التزكية هدفُ العُمران ووسيلتُه، وهي تدخل في صميم البناء الاجتماعي والعمران البشري.

إنَّ تكامل عناصر المنظومة الثلاثية وترابطها، لا يجعلها بالضرورة في مستوى واحد من القيمة والأهمية؛ إذ يبقى التوحيد رأسَ الأمر كلِّه في الإسلام، فبه يتقوَّم جهد الإنسان في الدنيا، وجزاءه في الآخرة. هذا التوحيد كان دائماً أساسَ الدين عند الله، ورسالةَ الله إلى الأنبياء والرسل أجمعين، ﴿وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن قَبۡلِكَ مِن رَّسُولٍ إِلَّا نُوحِىٓ إِلَيۡهِ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّآ أَنَا۠ فَٱعۡبُدُونِ ﴿٢٥﴾﴾ [الأنبياء: 25]. فالنطق بالشهادتين "لا إله إلا الله، محمد رسول الله" هو باب الدخول في الإسلام، للبدء في بناء أركانه الخمسة، والتحقق به عقيدة وعبادة ونظام حياة، وبمضمون الشهادتين تتحدد سائر أركان الإيمان الستة، والترقي بها لإطلاق طاقات الإنسان الفكرية والوجدانية، وتحريرها من قيد المادة، لتزكية النفس الإنسانية والسموِّ بها في آفاق التوازن بين المادة والروح، ومن سجن الدنيا لتنطلق في فضاءات الدنيا والآخرة، ومن أوهام الخرافة إلى يقين العلم. وعند تحقق مقتضيات أركان الإيمان تنعقد أخوة المؤمنين في بناء أمة واحدة، تسهم في ترشيد سعي الإنسان في تحقيق العمران والخلافة في الأرض.

ولا تقف دلالات التوحيد عند تحقق مقتضيات الإسلام والإيمان بل تتعداهما إلى مرتبة الإحسان، حيث يكون انطلاق العقل والقلب والجوارح في مراتب التزكية وفي أبواب الخير، للتطهُّر من شبهات الشرك في الاعتقاد أو السلوك.

وكنا في مناسبة أخرى[3] قد عالجنا موضوع التوحيد كما عرضته النصوص المرجعية: القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وتتبعنا صور المعالجة المتعددة التي تناولت موضوع التوحيد عبر تاريخ الأمة المسلمة. وسوف نقصر الحديث في هذا المقام على واحد من الكتب التي تستحق -في نظرنا- التنويه إلى أهميته، التي تؤكد قيمة التوحيد فيما يتركه من آثار في النفس البشرية والحياة الاجتماعية والواقع الإنساني في أبعاده المعنوية والمادية. ويعد الكتاب عملاً مميّزاً لرائد من روّاد مدرسة إسلامية المعرفة هو المرحوم إسماعيل راجي الفاروقي (توفي 1986م) وكتابه "مفهوم التوحيد وآثاره في الفكر والحياة".[4]

ونفرد هذا الكتاب القيّم تحديداً بقدر من التفصيل، لما تميّز به الكتاب في نظرته إلى التوحيد بوصفه القيمة الكبرى في دين الإسلام، ومصدر كل القيم الأخرى في الدين، ثم في عرضه لتجليات قيمة التوحيد في أنظمة الحياة كلها. ويمكن النظر إلى هذا الكتاب بوصفه إحدى المحاولات المعاصرة الجادة التي أخذت على عاتقها مهمة تجديد علم الكلام، وإعادة تفعيله، وربطه بحركة التاريخ، وبالأشواق الحضارية المشروعة للمسلمين في العصر الحديث، دون التنازل عن المنهجية العلمية الرصينة، المطلوبة في مثل هذه الدراسات. ويكشف الكتاب بصورة متميزة عن منهجية التكامل المعرفي، التي مارسها المؤلف، ليحكم الربط بين المرجعية الإسلامية لهذه المنهجية، وتمثلاتها في التفكير والبحث العلمي والممارسة الحضارية للفرد المسلم والأمة المسلمة.

---

(3) ملكاوي، فتحي حسن. **عالم القيم في الرؤية المنهجية الإسلامية**، تحت الطبع.

(4) Faruqi, Ismail R. *Al-Tawhid: Its implications for Thought and Life*. Herndon. IIIT. Fifth printing, 2000.

انطلق الفاروقي في كتابه من واقع الأمة المسلمة المشهود، سعياً إلى النهوض بها إلى مستقبل منشود. وعالج موضوع التوحيد بوصفه قيمة حاكمة لمجالات حياة الإنسان المسلم، والمجتمع المسلم. وهدف الكتاب هو تقديم رؤية للوجود تعين الشباب المسلم على السير في طريق الإصلاح الحقيقي، وتحليل مفاهيم الإسلام لتكون معياراً لبرامج الإصلاح. فالتوحيد هو جوهر الإسلام وكنهه، ومنطلق الإصلاح ومضمونه. ولذلك فإنّ جميع فصول الكتاب الثلاثة عشر، تتعلق بالتوحيد، فالتوحيد جوهر الرسالات السماوية، وماهية الإسلام وكنهه، وهو مبدأ التاريخ، وهو مبدأ الغيب، ومبدأ الأخلاقيات، ومبدأ النظام الاجتماعي، ومبدأ العائلة، ومبدأ النظام السياسي، ومبدأ النظام الاقتصادي، ومبدأ النظام العالمي، ومبدأ الخصائص الجمالية. وميزة الكتاب أنه يؤكد في كل فصل من فصوله محورية التوحيد، وكونه معياراً قيمياً لمعالجة موضوع الفصل.

يُبيِّن المؤلف تكاملَ الرؤية التوحيدية وجمعَها بين الأبعاد الحضارية: الفلسفية والعملية. وتمتزجُ ملاحظتُه لقضية الوحدة والتكامل بين فروع المعرفة بقدر واضح من التخفُّف من الأحمال التي عرفها التراث الإسلامي باسم الفلسفة الإسلامية وعلم الكلام، وينصرف جهدُه في هذا الشأن إلى التحريض على إصلاح الفكر الإسلامي والواقع الإسلامي المعاصر.

ويوضح الفاروقي كيف أنَّ قيمة التوحيد هي مصدر القيم الأخرى في جميع أنظمة الحياة البشرية، وفيما يأتي توضيح لتجليات التوحيد في عدد من هذه الأنظمة.

أ. تجليات التوحيد في النظام الاجتماعي: الأسرة والأمة [5]

تشتمل تعاليم الإسلام على ما يختص بمناحي الحياة كلّها، لأن الدين في تعريف الإسلام هو صناعة الحياة وتحريك التاريخ في الزمان والمكان. ومهمة الخلافة التي أراد الله للإنسان أن يتولاها تختص في جزئها الأكبر بإقامة الحياة الاجتماعية وتنظيم المعاملات فيها وفق أحكام الله، وهذه لا تقتصر على شؤون

(5) Ibid., Chapters 7, 8 and 9, p. 85–139.

الأسره وإنما تتناول أحكام التعامل المالي والاقتصادي وشؤون الدوله والإدارة الحكومية وأحكام القضاء وقوانين تحقيق العدل، وكلها أحكام تتعلق بالواقع الاجتماعي. أما قضايا العبادات والأخلاق الفردية فلا تشكل إلا الجزء اليسير من تشريعات الإسلام، فضلاً عن أنّ كثيراً من أحكام العبادات هي اجتماعيه بطبيعتها مثل الحج والزكاة، وبعضها اجتماعية في تأثيرها مثل الصلاة والصوم.

إن الهدي الأخلاقي الديني الذي جاء به الإسلام يستهدف صياغة الأمانة التي يحملها الإنسان بوصفها قيمة أخلاقيه لحياة الإنسان في هذا العالم، ولا يستطيع الإنسان القيام بهذه الأمانة إلا بوجود نظام اجتماعي. والقيمة الأخلاقيه هي روح العلاقات في هذا النظام، فمن هذه العلاقات مثلاً التعاون والتكافل في توفير الحاجات الأساسيه بوساطة البيع والشراء، وهنا يأتي دور الأمانة والصدق والوفاء في التعامل بين الناس، فالمجتمع هو شرط لا بد منه لوجود هذه القيم الأخلاقية، وتتطور التمثلات العلميه للقيم من مجتمع إلى آخر، ومن زمن إلى آخر، من أجل ضبط سلوك الناس في المجتمع، تبعاً لروح تلك القيم ومقاصدها. وهذا يعبر عن العلاقة الجدليه الوجوديه بين جوهر القيمة من جهة، وأشكال تحققها في الواقع من جهة أخرى.

ولا شك في أن النظام الاجتماعي الإسلامي الذي يقوم على التوحيد يرى في الأسرة وحدة بناء المجتمع، ويرى أهمية تعزيز روح العلاقات الأسرية ومتانتها. وفي هذا يختلف النظام الاجتماعي الإسلامي عن أيّ نظام آخر. فقد أدت النظرية الشيوعية التي حاولت إلغاء دور الأسرة إلى إضعاف الروابط والعلاقات الأسرية، وأدت الروح الفردانية في الغرب إلى انفراط عقد الأسرة وإيصالها إلى مرحلة الاحتضار. وأسهمت النظريات الأنثروبولوجية التي تنظر إلى العلاقات بين البشر في ضوء ما هو قائم بين الحيوانات إلى غسل أدمغة الناس بعدم وجود فوراق مهمة، وإلى إلغاء الدور المكرم للأسرة. وبذلك أصبحت الحضارة الإنسانية مهددة بالسقوط، لأن الحضارة والأسرة حقيقتان مرتبطتان.

ومما يلفت الانتباه أنَّ ميدان الأسرة في القرآن الكريم قد تم تنظيمه بقدر كبير من الأحكام والتشريعات التفصيلية في الزواج والطلاق والرضاع والإرث، في حين اكتفى القرآن الكريم في سائر الميادين الأخرى بمبادئ عامة وقليل من الأحكام التفصيلية.

ولا تزال الأسرة الإسلامية محافظة على بعض خصائصها، بسبب اعتمادها على الطبيعة الفطرية للأسرة، وبسبب ارتباطها بأحكام الشريعة، المنبثقة عن عقيدة التوحيد. ذلك أنّ الغاية من خلق الإنسان هي تحقيق الجانب الأخلاقي من الإرادة البشرية عبر الفاعل الإنساني. ويتم هذا التحقّق عبر أربعة مستويات: الذات الفردية، والأسرة، والقبيلة أو القوم، والأمة. ولا شك في أنَّ المستويين الأول والثاني هما بدهيان طبيعيان بحكم الفكرة والطبيعة البشرية، والمستوى الثالث يجد قيمته في المستوى الرابع، فلا قيمة حقيقية مستقلة له. فإذا كانت العلاقة القبلية والقومية تحصر علاقات الإنسان بالآخرين على أساس الدم واللون واللغة، فإن ذلك يهدر كرامة الإنسان، ويولد روح التفوق والتمايز ومن ثم يثير النزاعات والحروب.

أمّا الأمّة القائمة على أساس عقيدة التوحيد، فإنها تقوم على الانسجام والتلاؤم مع الفطرة، وما تتطلبه من علاقات المودة والرحمة والتكامل في المسؤوليات. والوحدة الأساسية لبناء هذه العلاقات هي الأسرة التي تتكون أساساً من زواج الرجل والمرأة وما يبنيه هذا الزواج من علاقات المصاهرة والنسب، وما ينتج عنه من الأبناء والأحفاد، وما تقيمه من مفاهيم العمومة والخؤولة، وما تنشئه من مسؤوليات تتضمنها عبارات قرآنية قيّمة، مثل "أولو الأرحام"، و"ذوو القربى". فهذه أحكام شرعية لتنظيم العلاقات الاجتماعية الفطرية، الثابتة عقلاً ومنطقاً، فلا بد من أن تكون نافذة نتيجة للإيمان بكلمة التوحيد. ودون اعتماد الأسرة في إطارها التشريعي، فإن تجليات مبدأ التوحيد لن تتحقق في الواقع الاجتماعي البشري.

والأسرة المسلمة ذات الطبيعة الممتدة الواسعة، لا تعتمد على الاستقلال المادي للرجل والمرأة، للزوج والزوجة، في إقامة الأسرة، وإنما تعتمد التعاون والتكافل في توفير متطلبات الزواج في سن مبكرة، ويعيش صغار الأسرة مع كبارها، وتعيش في البيئة المنزلية ثلاثة أجيال على الأقل، فيكون التثاقف وتشرب الأعراف والتقاليد والتربية على القيم، ويتم تبادل المودة والرحمة وتعميق ألوان العطف والحب والاحترام، وتتحقق في جو هذه الأسرة صور من الحياة الطبيعية، بما فيها من فرح وحزن، وضحك وبكاء، وجد ولعب، وتبادل في التضحية، وتسود الحياة نظرة متفائلة تتطلع إلى المستقبل. وكل ذلك ظواهر من بناء الصحة النفسية اللازمة للإنسان.

أمَّا الأسرة النووية فإنَّ اختيارها يقوم على النظرة المادية إلى الحياة والعالم، ويحاول فيها الزوجان الهروب من مسؤوليات اجتماعية فطرية، لكنهما يتحملان في واقع الأمر مسؤوليات أكبر تملأ حياتهما ضنكاً ورهقاً، فضلاً عن خلو الحياة من متطلبات النضج النفسي والمشاعر الإنسانية الفطرية، وتحقيق مظاهر الصحة النفسية.

وإذا كان الإسلام يعتمد الأسرة وحدةَ بناءٍ للأمة، ويضع مفهوما محدداً للأسرة، فإنَّه يضع مفهوماً محدداً للأمة كذلك، فالأمَّة مصطلح إسلامي متميز، ويشير إلى حقيقة ترتبط برؤية الإسلام إلى العالم، ويختلف عن مصطلح المجتمع أو الجماعة بدلالاتها اللغوية والاصطلاحيه المتداوله. وكذلك يصعب التعبير عن مفهوم الأمَّة بغير اللغة العربية، فهو ليس الشعب، ولا الدولة، ولا القوم. الأمَّة في المفهوم الإسلامي غير مرتبط بالمكان والمحددات الجغرافية، فكل أفراد البشر إمَّا أعضاءٌ منتمون إلى أمة الإسلام أو مدعوُّون للانتماء إليها.

إنَّ وحدة الأمة الإسلامية وحدة دينية وأخلاقية وليست وحدة بيولوجية عِرقية أو لغوية أو سياسية. وهذا ما جعل النبي صلى الله عليه وسلم يسمي يهود المدينة "أمة" رغم انتمائهم لمجتمع المدينة واشتراكهم معه في المحيط الجغرافي واللساني والسياسي والحضاري الذي ينتمي إليه المسلمون، فالهوية

الدينية هي التي تحدد مفهوم الأمة. ومع ذلك فإنَّ وجود الوحدة السياسية والجغرافية والعِرقية واللغوية يدعم الوحدة الدينية للأمة ويقويها، فالأقربون أولىٰ بالمعروف، لكن هذه الوحدات ليست هي الأساس في تكوين الأمة وتحديد هويتها، فهي خصائص قائمة بالضرورة؛ لأنَّها قد تكون خارجة عن الإرادة، أما الانتماء إلىٰ الأمة بالمعنىٰ الديني فيكون عن وعي، ويتحقق باختيار ذاتي إرادي، لذلك فإنّه لا يقبل الإكراه في الدين.

ب. تجليات التوحيد في النظام السياسي(6)

التوحيد قيمة مركزية في الإسلام، وهي مصدر القيم الأخرىٰ، وتتجلىٰ مضامينها في أنظمة الفكر والحياة جميعها، من النظام السياسي إلىٰ النسق الجمالي والفني. ففي المجال السياسي تتجلىٰ قيمة التوحيد أساساً في وحدة الأمة التي تعدُّ شرطاً أساسياً لتحقيق مقاصد الخلافة السياسية الإسلامية. والمقصود هنا هو أنَّ الأمة هي الوحدة التكوينية الكبرىٰ في النظام السياسي الإسلامي. وإذا كان التوحيد هو صفة الله الواحد سبحانه فإنَّ ذلك يقتضي وحدة الأمة، المنتسبة إلىٰ دين الله: ﴿إِنَّ هَٰذِهِۦٓ أُمَّتُكُمۡ أُمَّةٗ وَٰحِدَةٗ وَأَنَا۠ رَبُّكُمۡ فَٱعۡبُدُونِ ٩٢﴾ [الأنبياء: 92]

والأمة مفهوم إسلامي فريد يتصف بالعالمية التي تتجاوز العِرق واللون واللغة والأرض، وتتجاوز السلطة السياسية، وبذلك تُمكن المسلمَ الذي ينتمي إلىٰ عقيدة التوحيد أن يقوم بواجباته تجاه دينه، ويتمتع بحقوقه الشرعية في أي مكان علىٰ وجه الأرض يسمح له بذلك، وله أن يتقيد بالقوانين المدنية للمجتمع الذي يعيش فيه، ما دامت تسمح له بأداء واجباته ولا تتناقض مع حياته الإسلامية، ومن ثم يكون بسلوكه وخلقه أنموذجا جاذباً إلىٰ دينه، يشجع الآخرين علىٰ الدخول فيه، ومن ثمَّ الانتماء الىٰ الأمة الإسلامية. وإذا لم يتمكن من ممارسة حياته الإسلامية فأمامَه اختيار الهجرة إلىٰ بلد آخر يمكِّنُه من ذلك: ﴿وَمَن يُهَاجِرۡ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ يَجِدۡ فِي ٱلۡأَرۡضِ مُرَٰغَمٗا كَثِيرٗا وَسَعَةٗ﴾ [النساء: 100]

---

(6) Ibid., Chapter 10, p. 141 – 155 and Chapter 12, p. 185 – 193

إنَّ انشغال الصحابة والتابعين من المسلمين بأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم وتفاصيل سيرته وسيرة أصحابه كان تعبيراً عن طبيعة الإسلام الذي آمنوا به، وما أنتجه تحقيق القيم الإسلامية من حركة في التاريخ، فهو في المقام الأول دين عملي واقعي تطبيقي، وليست فكرة طوباوية، فقد كانت هذه التفاصيل تنقلهم من الفهم النظري التجريدي إلى مجالات تَحقُّقِه في واقع العمل، فهذه التفاصيل العملية هي تمثلات لقيم الدين، ومن ثم يكون لها تأثير تربوي فعال يقرب هذه القيم إلى الفهم والأدراك.

وتجتمع في المفهوم الإسلامي للأمة الواحدة ثلاث خصائص:

الأولى أنَّ الأمة واحدة في رؤيتها للعالم، فهي رؤية متطابقة في الفكر والوعي، وتتكون هذه الرؤية الإسلامية للعالم من معرفة القيم المكونة للإرادة الالهية، وما يترتب عليها من حركة في التاريخ، ومن ارتباط هذه القيم وحركتها في الحاضر القائم والمستقبل المنشود، ومن انفتاح دلالات هذه القيم وتجسدها التاريخي مع المستجدات، التي تجعل الإنسان المسلم يستوعب هذه القيم بصورة متجددة لإدراك الواقع وقضاياه، والاجتهاد في تنزيل هذه القيم على الواقع ومستجداته، الأمر الذي يعطي للقيم الإسلامية حيوية وفاعلية متجددة.

والخاصية الثانية أنَّ الأمة واحدة في تجاربها ومواجهاتها للوقائع والأحداث، وفي توجهها للعمل لترجمة القيم التي تحدد ما يجب أن يكون، إلى ممارسة عملية على مستوى الأفراد والجماعات والقيادات، وبذلك يتحقق اجتماع الأمة في أهدافها المنشودة ويتحقق لها نظامها العملي الذي يوجِّهُ نشاطها باتجاه هذه الأهداف.

والخاصية الثالثة أنَّ الأمة واحدة في توجهها العملي وإبداعها المادي وإنجازها الحضاري الدنيوي؛ فذلك كله من متطلبات استخلاف الإنسان، ومن ثم الأمة الإسلامية، في الأرض لينتفع بخيراتها وفق السنن الكونية، ويستخرج خزائنَها، ويوظف طاقاتها، فيتحقق للإنسان ما قُدِّر له من الاستمتاع المشروع في هذه الدنيا، وتطوير رغد العيش والأمن النفسي والاجتماعي، والحيلولة دون انتشار الجهل والفقر والمرض، أو التخفيف من آثارها على الأقل.

هذه الخصائص الثلاث تعبر عن إجماع الأمة الإسلامية في هذه الحالات فهو إجماع في الرؤية، وإجماع في الإرادة، وإجماع في العمل.

إن قيمة التوحيد المتمثلة في شهادة "لا الله الا الله " تعني فيما تعنيه أنّ الهداية الإلهيه صالحة للناس جميعاً، وأنَّ الأمَّة هي قاعدة التجمع الإنساني، وأنَّ مفهوم الأمة مفهوم ديني إسلامي، يختلف عن المفاهيم الدينية غير الإسلامية، فهو يعطي الحق لأتباع الأديان الأخرىٰ أن يتجمعوا علىٰ أساس دينهم ويحث علىٰ ذلك، ويستوعبهم في مجتمع المسلمين، مع الاحتفاظ بكياناتهم الدينية الخاصة بهم، ويبقىٰ دستور المجتمع المسلم يحمل رسالة مفتوحة إلىٰ العالم كله، للدخول في الإسلام أو الدخول في أمان الإسلام، مع التفاعل البنَّاء، والتعاون المثمر في حماية الحقوق وتوفير الرعاية والتمتع بالسلام. وهكذا فإنَّ هذه الخاصية العالمية لقيمة التوحيد، والنظام المفتوح علىٰ العالم هو دعوة مفتوحة إلىٰ السلام، ولا تضمن بالضرورة دخول الناس في الإسلام، وإنَّما تضمن إقامة علاقات سلام، تتحقق فيها حرية الإنسان وكرامته في التفاهم والتجاور والتعامل والتعاون مع مواطني المجتمع المسلم، في مجالات الاقتصاد والاجتماع والفكر والثقافة، ولكل إنسان مطلق الحرية في الاستمتاع والاختيار، فإنَّ حرمان الناس من الحرية هو انتهاك لكرامتهم الإنسانية.

حين يمتلئ العالم بالقيم تتحقق إرادة الله، وتصبح رعاية الإنسان لهذا العالم والمحافظة عليه من قبيل العبادة. إنَّ كل شيء من مخلوقات الله هو أداة لتحقيق إرادة الله المطلقة، أما الإنسان فهو مخلوق مكرم، يملك القدرة والإرادة علىٰ تحقيق إرادة الله سبحانه، فهو ليس في مأزق يعجز عن الخلاص منه، ومن ثم فليس هو في حاجة إلىٰ منقذ أو مخلص، وكل ما يلزمه هو القيام بواجباته، وترتفع قيمته بقدر ما يحقق من إنجازات. وقيمة التوحيد تقضي كذلك أنَّ إرادة الله سبحانه هي تحقيق الخير لجميع البشر، فالعمل الأخلاقي يملك القيمة نفسها، بقطع النظر عن أعراف الناس أو ألوانهم أو أماكن وجودهم، وهذا يجعل الحياة الأخلاقية عالمية بالضرورة، وذات طبيعة مجتمعيه.

ج. تجليات التوحيد في النظام الاقتصادي[7]

يرى الفاروقي أنّ البعد القيمي المترتب على شهادة "لا إله إلا الله" هو من أهم تجليات التوحيد في الإسلام؛ الأمر الذي يعني أنَّ إرادة الله سبحانه هي القيمة النهائية، وأنَّ كل شيء آخر يستمد قيمته من هذه الإرادة. وعبادة الإنسان لله سبحانه هي التي تحقق الإرادة الإلهية، وهذا هو ما يعطي القيمة الحقيقية للزمان والمكان، لذلك فإنَّ الهدف الإلهي من خلق الكون هو بناء عالم تملؤه القيم عن طريق امتلاك الإنسان للرؤية الكونية الإلهيه لهذا العالم، والعمل الأخلاقي الصالح الذي يملأ به حياته. وقد شرع الله للإنسان أن يتمتع بهذا العالم المملوء بالقيم الأساسية التي تذكره بالله، فيرى أنَّ واجبه المحافظة على هذا العالم وتحسينه وتجميله، فكل شيء فيه يحمل قيمة كونية، فالبشر جميعاً متساوون ولا يتفاضلون إلا بالعمل الصالح (التقوى). وكذلك الأشياء كلّها في هذا العالم، تسلك وفق سنن الله وقوانينه. وقيمة كل منها تكمن في تسخيرها للإنسان ليرتقي بهذا العالم إلى الصورة التي يريدها الله سبحانه.

وقد تميّز الإسلام بوصفه دين التوحيد بتأكيده العلاقة التوحيدية المتوازنة بين المادي والروحي، وهو بهذه الميزة يسعى إلى تحقيق النفع والخير للبشر جميعاً، وذلك بالحرص على العمل والانتفاع بخيرات الأرض وتوظيف طاقاتها وتوفير المأكل، والمشرب، والملبس، والمسكن، وجمع الثروة، وإنشاء العمران، وتوفير متطلبات الحياة المادية للناس. وأيُّ تقدُّم وارتقاء روحي يلزم أن يصاحبه تحسن مادي، وإذا انعدم التوازن بينهما اختل نظام الحياة.

ويقوم النظام الاقتصادي في الإسلام على مبدأين، الأول: عدم شرعية قيام فرد أو مجموعة باستغلال الآخرين، والثاني: عدم شرعية قيام أي فرد أو مجموعة بإنشاء حصار اقتصادي على الآخرين أو حجر عليهم. وقد أوضح ابن خلدون كيف أنَّ مثل هذه المبادئ هي سنن كونية واجتماعية، فالإنسان مدني بالطبع، ولا تقوم حياته إلا بالاجتماع ليتحقق التعاون والتكامل في داخل المجتمع، وبين المجتمعات البشرية، التي تتشابك مصالحها ويعتمد بعضها على بعضها

---

(7) Ibid., Chapter 11, p.157-183

الآخر. لذلك ألغىٰ النبي صلىٰ الله عليه وسلم الترتيبات التي كانت قائمة بين القبائل، ليحرر التنقل وحركة التجارة، وألغىٰ عمر بن الخطاب رضي الله عنه جميع الحدود والمراكز الجمركية، حتىٰ أصبح انتقال الأشخاص والبضائع حراً بين أراضي الدولة الإسلامية، وأكثر من ذلك فإنَّ حركة التجارة الخارجية بين الولايات الإسلامية والدولة البيزنطية بقيت حرة حتىٰ في حالة العداء والحرب.

وكما كان للتوحيد في الاقتصاد الإسلامي قيمتُه في وضع المبادئ العامة للاقتصاد، فقد كان للتوحيد تجلياته في أخلاقيات العمل ومبادئ الإنتاج، ومن ذلك الحث علىٰ الحد الأقصىٰ للإنتاج؛ حتىٰ ينتج المرء أكثر مما يستهلك، ويقدِّم من الخدمات أكثر مما يستعمل، ويعطي للعالم عند انتهاء أجله أكثر مما أخذ من الخدمات، ومن ذلك أن يكون الإنتاج الزراعي والصناعي فيما يفيد الإنسان المستهلك لهذا الإنتاج، دون إضرار بالموارد التي استخلف فيها الإنسان ليعيدها إلىٰ صاحبها أصلح مما وجدها عليه، أو علىٰ حالتها الصالحة علىٰ الأقل؛ ومن ذلك أن تكون المنتجات أو الخدمات خالية من الغش أو الخديعة، ليس خوفاً من مراقبة مؤسسات الحسبة، وإنَّما انسجاما مع القيم النبيلة المنبثقة عن قيمة التوحيد العليا، ومع الفطرة الأصلية التي تقتضي عمل الخير، وانقياداً للإرادة الإلهية، وما يؤديه الانقياد لها من سعادة الضمير والطمع في أجر الآخرة.

وكما كان للتوحيد تجلياته في أخلاقيات الإنتاج، فكذلك شأنه في أخلاقيات الاستهلاك، فالتوحيد يعطي الإنسان المسلم مبدأ الإيجابية نحو العالم، ومن ثم يمنحه شرعية الاستهلاك، الذي يعني الوعي علىٰ القيم المادية وتلبيته الاحتياجات الأساسية في حد أقصىٰ لا يصل إلىٰ التبذير والإسراف. أما فائض الإنتاج فيعاد استثماره لزيادة الإنتاج وإغناء الأمة، وإنفاقه في وجوه الخير والخدمات الاجتماعية، طمعاً في مرضاة الله وإعمالاً لقيم التراحم والتكافل. وأبواب الإنفاق مفتوحة لسد الحاجات الأساسية علىٰ مستوىٰ الفرد وعلىٰ مستوىٰ المجتمع والدولة. فعلىٰ مستوىٰ الفرد ينفق الفرد علىٰ ذويه إنفاقا إلزامياً، ويدفع الزكاة المفروضة في وجوهها المحددة، ويتصدق تطوعاً في الوجوه الأخرىٰ، وعند الموت يوزع الميراث ضمن نظام غاية في الدقة والعداله. وعلىٰ مستوىٰ

الدولة ثمة خزانة عامرة لها موارد محددة من الملكية العامة، ومن الزكاة الفائضة عن حاجة الناس، ومن حق المجتمع في أموال الأغنياء سوىٰ الزكاة، تنفق الدولة علىٰ تقوية الأمة وحمايتها، وتنشئ المشاريع الإنتاجية الاستثمارية في الزراعة والصناعة والخدمات، وتنفق من هذه الموارد علىٰ رواتب الجند والموظفين في المصالح العامة، وتفتح الطرق وتؤسس المدارس والمشافي، إلخ.

إنَّ أخلاقيات النظام الاقتصادي في العمل والإنتاج والاستهلاك كفيلة بتحقيق السعادة للناس في حياتهم المادية والروحية، ضمن نظام قيمي يتصف بالإيجابية والمسؤولية والعدالة.

د. تجليات التوحيد في النظام الجمالي(8)

اخترع الفنان المسلم في سيره علىٰ خط التفكير التوحيدي فنَّ التزيين، وطوَّره إلىٰ نسق (الأرابسك) في تصوير تجريدي، يتمدَّدُ بصورة لانهائية في جميع الاتجاهات، حتىٰ انفصل عن الطبيعة المادية للأشياء، واستحال إلىٰ حقل النظر فقط. وحتىٰ عندما استخدم الفنان المسلم هيئات النبات أو الحيوان أو الإنسان في رسومه فإنَّه شكَّلها حتىٰ خرجت عن طبيعتها المادية. ووظَّف تراثه اللغوي والأدبي ليصبح لوحة ممتدة من المعاني والأفكار. وأسقط قيمه الجمالية علىٰ المباني فجعل المبنىٰ "نسقاً": في واجهته، وفي مسقطه الرأسي، وفي منظره الخارجي وفي مخطط أرضيته. وبذلك أصبح التوحيد القيمة التي تفسر أعمال الفنان المسلم الذي صهر الإسلام نظرته إلىٰ الكون بقطع النظر من مكانه في الجغرافيا أو صفته في اللغة أو العرق.

إنَّ غياب الفنون التشخيصية في النحت والرسم والدراما في الفن الإسلامي كان تعبيراً عن قيمة التوحيد المطلقة، المتمثلة في تنزيه الإله الخالق عن صفات المخلوقين، ومن ثم تجريد التوحيد من الشرك، والتعالي الإلهي عن التجسيد الطبيعي. ذلك أنَّ التعبير عن الإله في شكل من أشكال الطبيعة، حتىٰ لو كانت صورة الإنسان نفسه، هو تعبير سطحي ساذج، يعجز عن تصوير المتعالي الذي

(8) Ibid., Chapter 13, p. 195-215.

يستحق تمام الألوهية. وفي حين أنَّ الإدراك الإسلامي أنَّ الله سبحانه لا يمكن التعبير عنه بشكل مادي مرئي هو أعلى قيمة جمالية يمكن للإنسان أن يصل إليها؛ فلا شيء من المخلوقات المادية يمكنه أن يمثل الإله في تعاليه وكماله، فهو سبحانه ليس كمثله شيء، وهذه قمّة الوعي بالجمال.

ويرى الفاروقي أنَّ الفنَّ في عقيدة التوحيد هو القراءة في الطبيعة لجوهر ليس طبيعياً، وإعطاء هذا الجوهر الشكل المرئي الملائم له، وهو بالضرورة افتراض أن نجد في الطبيعة ما ليس فيها، وهذا خارج عنها، ومنزَّه عنها، لا ينطق إلا على خالقها المتعالي. هذا الجوهر القبلي الذي يكوّن موضوعاً للتذوق والإدراك الجمالي هو قيمة الجمال التي تحرك العواطف الإنسانية، فترتقي هذه العواطف الإنسانية، متعالية عن الأشكال المادية الخالية من القيمة الحقيقية.

وقدم الفاروقي تفسيراً لطيفاً عن قيمة التعبير الجمالي في الإسلام، وهو التعبير عما لا يمكن التعبير عنه! فالتعبير الحسيّ عن عدم إمكانية التعبير عن الإله بصورة حسية أمر يذهل الفنان. وقد قام به الفنان المسلم ضمن ما سماه الفاروقي "النبوغ الفني الإسلامي" و"الاختراق الفني الإسلامي". وأعطى الفاروقي مثالاً على ذلك حين مثَّل الفنانُ المسلم النبتة أو الزهرة بعيداً عن الشكل الفردي لها، بل تصورها مكررة بلا حدود، وبذلك ألغى فرديتها وطرد الصفة الطبيعية عنها من الوعي الإنساني، فالتعبير الجمالي عن اللاتناهي واللاتعبير بواسطة تكرار الموضوع المشكل هو محاولة للوصول الى نتيجة مشابهة للشهادة (لا إله إلاّ الله) في التعبير اللفظي.

وبيَّن الفاروقي بعض جوانب العبقرية في اللغة العربية والشعر العربي، وهي الجوانب التي كانت فخر العرب قبل الإسلام، ثم جاء القرآن الكريم ليبلُغَ بالعربية من الذروة والسمو ما صنع للعربي، ثم للمسلم بعد ذلك، قيم الجمال ومعاييره والتعبيرات النفسية الراقية عنه، في الشكل المرئي، والصوت المسموع، والمعاني الكلية العميقة. وأخيراً أوضح الفاروقي مفهومَ "النَّسق"؛ أي الأرابسك وتمثلاته في رسم الأشكال وكتابة الخط العربي بما يمثل القمة في فنِّ الوعي بالتعالي.

وفي ختام الحديث عن قيمة التوحيد يجدر تأكيد مسألتين: الأولى أنَّ علماء المسلمين لا يختلفون في أنَّ التوحيد هو أساس الإسلام، وهو الذي يعطي للحضارة الإسلامية هُوِيَّتَها، وأنَّ التوحيد في الرؤية الإسلامية هو قيمة مركزية، ومصدر للقيم الأخرىٰ وقاعدة لمضامين هذه القيم في أنظمة الفكر والحياة جميعها، من التفكير والنظر العقلي، إلىٰ النظام السياسي والاجتماعي الاقتصادي، إلىٰ النسق الجمالي والتفكير العقلي، إلخ. أما المسألة الثانية، فهي أنَّ التوحيد مبدأ وقيمة وأساس لوحدة المعرفة، وقد رأينا في الفصل الأول من هذا الكتاب كيف أنَّ وحدة المعرفة هي أساس التكامل المعرفي في الرؤية والممارسة المنهجية الإسلامية.

2. التزكية في منظومة القيم الحاكمة

وجدنا في الفقرة السابقة أنّه لا معنىٰ للدين الإلهي بغير توحيد الله الخالق، وتزكية الإنسان المخلوق، لتمكينه من حمل أمانة الخلافة في الكون، وعمران هذا الكون وبناء الحضارة فيه. فالإنسان المخلوق هو المخاطب بالوحي المنزل من الخالق الواحد، يؤمن بوحدانيته ويقرُّ بالعبودية له ويوظِّف طاقته العلمية والعملية في إعمار الأرض، وترقية الحياة البشرية عليها، وهو بذلك يحقق مقصد التزكية: تطهيراً، وتنمية، لنفسه وماله وعلاقاته.

والحديث عن التزكية هو حديث عن مفهوم مركزي من المفاهيم القرآنية، وهدف هذا الحديث هو الاجتهاد في تقديم رؤية معرفية لهذا المفهوم من مرجعية قرآنية.

والتزكية مصطلح ومفهوم قرآني أساسي، يتخذ موقعاً مهماً ضمن منظومة القيم القرآنية؛ فالتزكية موضوعها الإنسان المستخلف، وهو موضوع الإصلاح في الواقع الإنساني. إصلاح الفرد والجماعة والأمة. والإنسان مادة وروح، والتزكية تشمل المادة والروح. وأي موضوع عن قضايا الإصلاح لا معنىٰ له إلا إذا تعلَّق بالإنسان، واستهدف ترقيته في مراتب التزكية. والتزكية هدف العمران ووسيلته، فهي ليست مسألة مشاعر وخلجات وخواطر نفسيه مقصورة علىٰ مستوىٰ

الإصلاح الفردي، بل تدخل في صميم البناء الاجتماعي والعمران البشري.

وثمَّة عناصر مهمة لا بد من أن يتضمنها الحديث عن التزكية، منها دلالات المصطلح القرآني للتزكية، وموقع التزكية في مدارس الزهد والتصوف والجهاد، والتزكية بوصفها مكوناً أساسياً من مقاصد الوحي.

أ. معجم ألفاظ التزكية في القرآن الكريم

وردت مشتقات زَكَوَ وهو الأصل الثلاثي من لفظ التزكية تسعاً وخمسين مرة، منها: زَكَى، وزكَّى، ويُزَكِّي، وأزْكى، وزكياً، وزكاة، وازَّكى إلخ...، ومنها اثنتان وثلاثون مرة بلفظ الزكاة، أي زكاة المال على وجه التحديد بمعنى التطهير والبركة والنمو، وأربع مرات بمعنى المدح والثناء، وأربع مرات بوصف التزكية واحداً من مقاصد الوحي الأربعة، وبقية الآيات تتحدث عن مجالات مختلفة من التزكية بمعاني: التطهير والترقية والتنمية والزيادة في الحسن والنفع. ونكتفي في هذا المقام بعدد من المواقف لبيان بعض الدلالات المحددة التي يحملها لفظ التزكية في القرآن.

- تزكية الفرد الإنساني

تتحقق تزكية الفرد بدخوله في دائرة الإيمان: ﴿وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهُۥ يَزَّكَّىٰٓ ﴿٣﴾﴾ [عبس: 3]، كما تتحقق في تجنُّب الدخول في جهنَّم: ﴿وَسَيُجَنَّبُهَا ٱلْأَتْقَى ﴿١٧﴾ ٱلَّذِى يُؤْتِى مَالَهُۥ يَتَزَكَّىٰ ﴿١٨﴾﴾ [الليل: 17-18]، وعندما يكون عائد التزكية خاصّاً بالنفس ذاتها: ﴿وَمَن تَزَكَّىٰ فَإِنَّمَا يَتَزَكَّىٰ لِنَفْسِهِۦ﴾ [فاطر: 18]. وقد تكون نفس الفرد نفساً زكيَّة، عندما تتصف بالإيمان والخير والصلاح والبر: ﴿قَالَ أَقَتَلْتَ نَفْسًا زَكِيَّةَۢ﴾ [الكهف: 74]، ﴿لِأَهَبَ لَكِ غُلَٰمًا زَكِيًّا ﴿١٩﴾﴾ [مريم: 19].

- قد أفلح من زكاها: أطول قسم في القرآن الكريم

ومما يلفت النظر أنَّ أطول قَسَم في القرآن الكريم يتعلق بتزكية النفس: ﴿وَٱلشَّمْسِ وَضُحَىٰهَا ﴿١﴾ وَٱلْقَمَرِ إِذَا تَلَىٰهَا ﴿٢﴾ وَٱلنَّهَارِ إِذَا جَلَّىٰهَا ﴿٣﴾ وَٱلَّيْلِ إِذَا يَغْشَىٰهَا ﴿٤﴾ وَٱلسَّمَآءِ وَمَا بَنَىٰهَا ﴿٥﴾ وَٱلْأَرْضِ وَمَا طَحَىٰهَا ﴿٦﴾ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا ﴿٧﴾ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا ﴿٨﴾ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا

﴿ ٩ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا ١٠ ﴾ [الشمس: 1-10] ونلاحظ أنَّ الله سبحانه يُقْسِم بنفسه وبالعديد من مخلوقاته من الأشياء والأحداث والظواهر، ومن المؤكد أنَّه سبحانه يقسم على شيء عظيم، يتضمنه جواب القسم. وجواب القسم في هذا السياق هو ﴿ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ٩ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا ١٠ ﴾. وهكذا يفلح ويفوز وينجح في بغيته مَن تَحَقَّق بالتزكية: وهي البعد عما يُغضِب اللهَ سبحانه من الآثام، والإكثار مما يُرضِي الله سبحانه من الأعمال الصالحة، وبذلك ترتفع قيمة النفس. وفي المقابل يخسر ويخيب مَنْ تَحَقَّق بالتَدْسِيَة: وهي الخصائص التي تحول بين صاحبها وبين فعل الصالحات، وحرمانها من الترقي والزيادة في الخير، والسمو بالنفس.

والنفس الإنسانية التي يتحقق لها الفلاح بالتزكية، وتُلْقَى في مهاوي الخيبة والخسران بالتدسية، هي الذات الإنسانية جسماً وعقلاً وروحاً، وهي الفرد الإنساني والجماعة الإنسانية. وللنفس الإنسانية مالٌ تمتلكه بتفويض من مالكه الأصلي، وهو الله سبحانه، ولها بيئة مكَّن الله للإنسان فيها واستخلفه عليها، ليسخِّر أشياءها وأحداثها وظواهرها في الإعمار، والبناء الحضاري. لكن محور التزكية في كل ذلك هو الوجدان الإنساني الذي يكون موضوعاً للترقية والتربية والتنمية. وهذا الوجدان هو الذي يترقى بالنفس الأمارة بالسوء، التي تنتهي إلى أنَّ الإنسان خلق هلوعاً، ويتحرك بها ومعها إلى النفس اللوامة، ولا تزال النفس تترقى في درجات التزكية لتصبح النفسَ المطمئنة، التي تستحق خطاب الله سبحانه لها: ﴿ ٱرْجِعِىٓ إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً ٢٨ فَٱدْخُلِى فِى عِبَٰدِى ٢٩ وَٱدْخُلِى جَنَّتِى ﴾ [الفجر: 28-30].

- **تزكية المشاعر النفسية والعلاقات الاجتماعية**

وكثيراً ما يرد لفظ التزكية بمعنى التطهير والترقية للمشاعر النفسية وللعلاقات الاجتماعية. فعندما يحدث الطلاق بين الزوجين، فإنَّ النفوس ربما تكون مهيئة للبغضاء والشحناء وتقطع أواصر الحب والمودة، مما قد يدفع أهل الزوجة إلى عَضْلِها؛ أي منعها من العودة إلى زوجها، مع رغبة كل منهما في هذه العودة، فيخبرهم الله سبحانه أنَّ في هذه العودة خيراً لهم جميعاً، وأنّ هذه العودة أطهر

لقلوبهم من الريبة والشك، ولدوام الود والمحبة؛ فالمسألة إذن مشاعر وخواطر نفسية تُزكِّي القلوب وتحدد العلاقات والأنظمة القائمة في المجتمع وتعالج القضايا الاجتماعية.

﴿وَإِذَا طَلَّقْتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلَا تَعْضُلُوهُنَّ أَن يَنكِحْنَ أَزْوَٰجَهُنَّ إِذَا تَرَٰضَوْاْ بَيْنَهُم بِٱلْمَعْرُوفِۗ ذَٰلِكَ يُوعَظُ بِهِۦ مَن كَانَ مِنكُمْ يُؤْمِنُ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْـَٔاخِرِۗ ذَٰلِكُمْ أَزْكَىٰ لَكُمْ وَأَطْهَرُۚ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة: 232]

فأزكى لكم إذن تعني: "أوفر للعِرض وأقرب للخير، فأزكى دال على النماء والوفر، وذلك أنهم كانوا يعضلوهن حَمِيَّة وحفاظاً على المروءة من لحاق ما فيه شائبة الحطيطة، فأعلمهم الله أنَّ عدم العضل أوفر للعرض، لأنَّ فيه سعياً إلى استبقاء الود بين العائلات التي تقاربت بالصهر والنسب، فإذا كان العضل إباية للضيم، فالإذن لهن بالمراجعة حلم وعفو ورفاء للحال..."[(9)]

وألفاظ "أزكى لكم" و"أزكى لهم" تتكرر في سياق ما قد يحيك في النفس نتيجة بعض الممارسات، فالاعتذار عن استقبال الضيوف في المنزل احتراماً للخصوصيات، وغضُّ البصر وحفظ الفرج صيانةً للأعراض، يرافقهما تطهير الضمير والشعور وتطهير العمل والسلوك، تطهير لحياة الفرد وسريرته وواقعه، ترتفع به وبتصوراته إلى الملأ الأعلى فيكون مستشعراً مراقبة الملأ الأعلى لخلجات قلبه وسلوك جوارحه: ﴿وَإِن قِيلَ لَكُمُ ٱرْجِعُواْ فَٱرْجِعُواْۖ هُوَ أَزْكَىٰ لَكُمْ﴾ [النور: 28] ﴿قُل لِّلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّواْ مِنْ أَبْصَٰرِهِمْ وَيَحْفَظُواْ فُرُوجَهُمْۚ ذَٰلِكَ أَزْكَىٰ لَهُمْۗ إِنَّ ٱللَّهَ خَبِيرٌۢ بِمَا يَصْنَعُونَ ﴿٣٠﴾﴾ [النور: 30]

- **تزكية المال**

أما لفظ الزكاة بمعنى الفريضة المعروفة في أركان الدين الخمسة، فإن محمد الطاهر ابن عاشور يقول: "لا أحسب استعمال الزكاة (زكاة المال) -بمعنى المال المبذول لوجه الله- ورد بهذا المعنى إلا في مصطلحات القرآن الكريم، ولم يرد

---

(9) ابن عاشور، محمد الطاهر. **التحرير والتنوير**، تونس: دار سحنون للنشر والتوزيع، 1997م، ج2، ص428.

بهذا المعنى قبل نزول القرآن الكريم."[10] فالزكاة ركن في الدين، قسيم لشهادة التوحيد والصلاة والصيام والحج. والزكاة ركن فريد في النظام الاجتماعي العام، وظيفته تطهير النفس من الشح والاستعلاء على فتنة المال والقيام بحق الجماعة وأعضائها. والزكاة ركن مهم في النظام الاقتصادي؛ فجباية المال في الإسلام عبادة، وهي سهم معلوم من مال الفرد يرده للمجتمع، وذلك عندما يصبح المال مملوكاً للفرد الذي يملك المال، ويملك حرية التصرف فيه، لأنّه كان نتيجة للسعي والكسب. وهو سهم يرتبط بالإنتاج والعائد الزراعي والصناعي والتجاري. وترتبط الزكاة بالمواعيد والمقادير؛ فالزكاة تجب في المال الذي يزيد على مقدار محدد، في ما بقي موجوداً لدى مالكه بعد الحوْل، أو يدفع في مواعيد محددة، "وآتوا حقه يوم حصاده"، وما يدفع منه هو نسبة مئوية تكون قيمتها ربع العشر، أو نصف العشر، أو العشر، أوالخمس، بحسب أصناف المال، وطبيعة العمل المبذول في كسبه. وقد تصل إلى نسبة المال الذي يصرف في مصالح المجتمع إلى مائة في المائة في حالة مصادر الطاقة التي لا تجوز فيها الملكية الخاصة.

والزكاة وسيلة مضمونة للبركة والزيادة ﴿ وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن رِّبًا لِّيَرْبُوَاْ فِىٓ أَمْوَٰلِ ٱلنَّاسِ فَلَا يَرْبُواْ عِندَ ٱللَّهِ ۖ وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن زَكَوٰةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ ٱللَّهِ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُضْعِفُونَ ﴿٣٩﴾ ﴾ [الروم: 39] فمن أراد التجارة الرابحة التي تتضاعف فيها الأموال، فأمامه الزكاة.

والله سبحانه يَعِدُ الناس أن يكون معهم، ﴿ وَقَالَ ٱللَّهُ إِنِّى مَعَكُمْ ۖ ﴾ [المائدة: 12] وما أعظمها من معية! لكن هذه المعية لا تتحقق إلا بشروط، والزكاة واحد من الشروط: ﴿ لَئِنْ أَقَمْتُمُ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَيْتُمُ ٱلزَّكَوٰةَ وَءَامَنتُم بِرُسُلِى وَعَزَّرْتُمُوهُمْ وَأَقْرَضْتُمُ ٱللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا ﴾ [المائدة: 12] معيَّة الله وعدٌ عظيم، تَهْدي الإنسان وتكْفيه، ولكنها معيَّةٌ مشروطة، فهي: "... طاعة له في التصرف وفق شرطه... وإقامة لأسس الحياة الاقتصادية على المنهج الذي يكفل ألا يكون المال دولة بين الأغنياء، وألا يكون تكدس المال في أيد قليلة سبباً في الكساد العام، بعجز الكثرة عن الشراء والاستهلاك، مما ينتهي إلى وقف دولاب الإنتاج أو تبطئته،

(10) المرجع السابق، ج1، ص12.

ويفضي إلى الترف في جانب والشظف في جانب، وإلى الفساد والاختلال في المجتمع... كل هذا الشر تحول دونه الزكاة، ويحول دونه منهج الله في توزيع المال ودورة الاقتصاد..."(11)

والنظام الإسلامي المعاصر يقوم على الفائدة الربوية ولا يتصور أكثر الناس وجود نظام صالح يقوم على غير الأساس فصارت الزكاة إحساناً فردياً لا ينهض على أساسه نظام عصري، وبهتت صورة الزكاة في الحس المعاصر الذي لم يشهد نظام الإسلام في عالم الواقع.

ب. تزكية الأمة في مقاصد الوحي:

يظهر لفظ التزكية في القرآن الكريم في أربع آيات، تكون فيها التزكية مقصداً مباشراً من مقاصد الوحي، ولا سيما في الوحي المنزل على خاتم الأنبياء محمد صلّى الله عليه وسلّم. وهذه الآيات هي بالتحديد:

- ﴿ رَبَّنَا وَاجْعَلْنَا مُسْلِمَيْنِ لَكَ وَمِن ذُرِّيَّتِنَا أُمَّةً مُّسْلِمَةً لَّكَ وَأَرِنَا مَنَاسِكَنَا وَتُبْ عَلَيْنَا إِنَّكَ أَنتَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ (١٢٨) رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ (١٢٩) ﴾ [البقرة: 128-129].
- ﴿ كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ ﴾ [البقرة: 151].
- ﴿ لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ ﴾ [آل عمران 164].
- ﴿ هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ ﴾ [الجمعة: 2].

في الآية الأولى دعاء إبراهيم عليه السلام إلى ربه سبحانه: أن يجعل من ذريته "أمة مسلمة" وأن يبعث في هذه الأمة "رسولاً منهم" ليحقق لهم أربعة مقاصد،

(11) قطب، سيد. **في ظلال القرآن**، القاهرة: دار الشروق، مج2، ج6، ص857.

هي: يتلو عليهم آيات الله، ويعلمهم الكتاب، ويعلمهم الحكمة، ويزكيهم. وفي الآيات الثلاث الأخرى بيان مَنِّ الله وتفضُّله بالاستجابة لدعاء نبي الله إبراهيم بمجيء الأمة المسلمة وبعث نبيّها محمداً صلّى الله عليه وسلّم. ونكتفي هنا بتسجيل ملحوظتين، الملحوظة الأولى أن التزكية قد وردت في دعاء إبرهيم عليه السلام في الموقع الرابع من المقاصد، لكن التزكية في الآيات الثلاث الأخرى قد وقعت في الترتيب الثاني بعد تلاوة الآيات. والملحوظة الثانية أن التزكية كانت في حق الأمة المسلمة التي كانت دعوة نبي الله إبراهيم عليه السلام، وفي الأمة التي يخاطبها الله سبحانه: كما أرسلنا فيكم، وفي أمة المؤمنين، وأمة الأميين. فلم يكن مقصد التزكية إذن، ولا أيٌ من المقاصد الثلاثة الأخرى، يتعلق بالفرد وتربية نفسه، وبناء شخصيته، وترقية وجدانه. ومع ذلك فإن خطاب التكليف في القرآن الكريم، الذي يأتي في الغالب بصيغة الجمع، يشمل كل وحدات الجمع بدءاً من الفرد فالأسرة، فالقوم... لأنّ المقصود في النهاية هو تزكية العمران البشري على هذه الأرض.

وترسم هذه الآيات الأربع منهاجاً في تربية الأمة يتكون من أربعة أركان، تتكامل فيما بينها، وتتظافر مكوناتها في بناء الأمة وفي رسم صورتها وتحديد خصائصها. الركن الأول هو تلاوة الآيات؛ ويتضمن ذلك محو الأمية، بمستوياتها المختلفة: الأمِّيَّة الهجائية، والأمية العلمية، الأمية الحضارية...، والارتفاع إلى مستوى التكريم الإلهي بتلاوة آياته والانتفاع بما فيها. والركن الثاني هو التزكية، وتشمل خصائص الطهر والبركة والتنمية، والركن الثالث هو تعليم الكتاب؛ أي تعليم ما فيه من علم وهدى. أما الركن الرابع فهو تعليم الحكمة؛ أي تعليم مادة الكتاب وثمرة تعليمه، وهي الإصابة في القول والفعل والعمل، واكتساب ملكة البصر بالأمور، ووضعها في نصابها، ووزنها بموازينها، وإدراك أسبابها وغايتها.

ت. التزكية في مدارس الزهد والتصوف والجهاد

في عهد الصحابة ظهر ميل عند بعض الصحابة لاختيار الزهد نمطاً معيناً من السلوك الاجتماعي في العلاقة مع الناس، وهو نمط تطور فيما بعد ذلك إلى شيء

من العزلة عندما تزايدت مظاهر الاحتفال بالدنيا لدىٰ بعض الفئات، وتواترت الفتن السياسية، وانتهىٰ الأمر إلىٰ تحول الزهد والعزلة إلىٰ ما عرف بالتصوف. فمضمون التصوف أساساً هو الزهد في متاع الدنيا، والإكثار من أعمال التقرب إلىٰ الله سبحانه، ولا شك في أن ذلك من صور التزكية، والتدين الإسلامي بصورة عامة. لكن الأمر أخذ بعد ذلك صوراً من التجمع في فئات محددة يقوم أفرادها بالالتزام بتعليمات قيادة محددة، وأنماط من السلوك المحدد، في مجالات العبادة والذكر، وفي مجال العلاقات بين أفراد الجماعة، وانتهت إلىٰ استخدام مفردات ومصطلحات خاصة، قد يكون لها في الظاهر العام دلالات معينة، ولكن لها دلالات أخرىٰ في الباطن الخاص بالجماعة أو بشيخ الجماعة. ومثال ذلك ما عرف في بعض نظم التصوف بالمنظومة الثلاثية: (التخلي - التحلي - التجلي). فإذا كان التخلِّي يعني ضرورة الإقلاع عن الآثام، وكان التحلِّي يعني ضرورة الأخذ بالصفات الفاضلة، فإن ممارسة التخلي والتحلي إلىٰ مستوىٰ معين يمكن أن يدخل فيه "المريد السالك" حالةً من الشفافية الروحية، والرفعة الوجدانية، يسمونها التجلِّي، حين يستشعر السالك فيها تجلّي الحضرة الإلهية عليه....

لكن بعض ممارسات التصوف شهدت ألواناً من السلوك البدعي والألفاظ البدعية، وبقيت بعض ممارساته ضمن دائرة المألوف من الزهد والترقي في مراتب التزكية، كما عرفت بعض جماعات التصوف ألواناً من الجهاد ضد أعداء الدين، وعملت علىٰ نشر الدين في كثير من البقاع في إفريقيا وآسيا.

ومن الممكن أن نتخيل أن التزكية ألوان من الجهاد؛ جهاد للنفس: والذين جاهدوا فينا لنهدينهم سبلنا، وجهاد بالنفس: وجاهدوا بأموالهم وأنفسهم، وجهاد بالمال؛ فالذي يؤتي ماله فإنه يتزكىٰ.

يتبين لنا أنّ التزكية تكون للفرد ولمشاعر النفس، وخلجات القلب، وسلوك الجوارح، فقد أفلح من الناس من تزكَّىٰ، حين يتفضل الله عليه بالتزكية؛ وتكون التزكية للجماعة والأمة، فالنبي المبعوث للأمة يزكيها؛ يزكي علاقات الناس،

وأنظمة الحياة. وتكون التزكية للمال، فزكاة المال تطهير، وبركة، وتنمية، لمال الفرد ومال المجتمع. وبذلك تتكامل دلالات مفهوم التزكية لتشمل كلَّ ما يقع عليه تفكير الإنسان المسلم، وكلَّ ما يجتهد في سعيه للتعرف والبحث عنه من مجالات العلم والمعرفة، وكلَّ ما يمارسه في حياته من أجل كسبه لدنياه أو من كسبه لآخرته. وهذه هي الميادين الثلاثة للمنهجية الإسلامية: التفكير والبحث والسلوك.

3. العُمْرانُ في مَنظُومة القِيَم العُليا

إذا كان التوحيد يتعلق أساساً بالرؤية الإسلامية للإله الخالق المدبِّر، والتزكية تتعلق بالرؤية الإسلامية للإنسان المخلوق المستخلف، فإنَّ العُمران يتعلق بالرؤية الإسلامية لوظيفة الإنسان في الكون المستخلف فيه، فيكون العُمرانُ -وَفق هذه الرؤية- قيمةً معيارية تقاس بها "قيمة" الحياة في عُمُر الإنسان الفرد، أو عُمُر الجماعة أو الأمة، وقيمةً معيارية "تُقوَّم بها" الجهود والإنجازات الحضارية "العُمرانية" للفرد أو الجماعة أو الأمة.

ونؤكد مرة أخرىٰ أنَّ هذه القيم الثلاث تتَّصل ببعضها اتصالاً وثيقاً، وتشكل بمجموعها منظومة متكاملة تؤسس لمنهجية التكامل المعرفي؛ فالتوحيد هو الحقيقة الكبرىٰ في هذا الوجود، وهي حقيقة تستمد قيمتها من ذاتها، وعنها يصدر غيرها من الحقائق. والكون كله خاضع بالفطرة لمتقضيات التوحيد، فإذا أراد الإنسان أن ينسجم مع فطرة الكون، فلا بد أن يتزكىٰ، فيتوجه إلىٰ الله وحده بالعبادة، فهو سبحانه "إله الناس" (توحيد العبودية)، مثلما هو "رب الناس" (توحيد الربوبية) و"ملك الناس" (توحيد الحاكمية). فالتزكية موضوعها الإنسان المستخلف، وهو موضوع الإصلاح في الواقع الإنساني، وَفقاً لما يهدي إليه الخالق الواحد من رعاية مخلوقاته وتدبير شؤونها. لذلك فإنَّ التزكية هدف العُمران ووسيلته، وهي تدخل في صميم البناء الاجتماعي والعمران البشري.

وتكوِّن هذه القيم الثلاث معاً مرجعية مقاصدية لبيان غاية الحق من الخلق، ومنظومة معيارية للقيم التي تنبثق عنها سائر القيم الرئيسة والفرعية في دين

الله، ولكن هذه المنظومة القيمية هي، في الوقت نفسه، تعبير عن حقائق الأمور ووقائعها، وليست شيئاً خارجاً عنها أو مفروضاً عليها.

ولكننا سوف نجتهد في الحديث عن العُمران من منطق "الفقه" بقيمة العمران، وعلاقة هذه "القيمة" بالحياة التي يريدها الله للإنسان، فما الفقه إلا خطاب الله سبحانه المتعلق بأفعال الناس الذين تَوجَّه الخطاب إليهم، من حيث بيان ما يريده بهم ويندبهم إليه، أو يحرِّمُه عليهم وينزِّهُهم منه. فالعُمران إذن قيمة تحدد فقه السعي في الحياة الدنيا، ولا سيَّما سعي المجتمع، المتعلق بنظم الإدارة والرعاية لشؤون الناس بتيسير سبل الحياة لهم، ورفع الحرج والمشقّة عنهم. وكما يتجلىٰ فقه العُمران هذا في الجوانب المادية لحياة المجتمع، من أبنية وطرق، وزراعة وصناعة، يتجلّىٰ كذلك في الجوانب المعنوية لحياة المجتمع في استتباب الأمن، وإقامة العدل، وممارسة الشورىٰ؛ فيكون شأن الخاصة من الأغنياء والحكام هو السهر علىٰ مصالح الناس والرحمة بهم، ويكون شأن العامة من الناس الدعاء للأغنياء والحكام بالخير ومزيد من البركة، والقوة.

ويوم فَقِهَ المسلمون "فِقْهَ العُمران" علىٰ هذا الوجه، كثر الخير فيهم، وانتشرت مؤسسات العلم بينهم، ففتح الله عليهم بركات من السماء والأرض، وأكلوا من بين أيديهم ومن تحت أرجلهم، وأبدعوا من أساليب رغد العيش، وأشاعوا من قيم الرقي والحضارة، ما جعلهم قبلة للأمم الأخرىٰ.

ويوم غفل المسلمون عن "فِقْه العُمران" علىٰ ذلك الوجه، ضعف شأنهم، وانهار سلطانهم وخرب عمرانهم، وتسلط عليهم عدوُّهم. وقد كان من وجوه الغفلة ضعف الهمة والتخاذل عن صعود القمة، وإيثار حياة الخمول والكسل. وقد أسهمت في ذلك أحياناً، علوم غريبة وفهوم سقيمة، ليست من فقه الشريعة في شيء، روَّجت لتحقير الحياة الدنيا، وإنكار قيمتها، والإعراض عن شؤونها، والإهمال في رعاية شؤون المجتمع وحفظ مصالحه، والانتماء إلىٰ الأمة وأداء حقوقها.

وسوف نبدأ حديثنا عن العُمران -علىٰ عادتنا في تناول المفاهيم القرآنية- باستقراء ما ورد عنه في لغة القرآن، ثم نتحدث عن العلاقة التي يبنيها القرآن الكريم بين إعمار الأرض وطبيعة الحياة عليها، والمصير بعدها. وليس من المناسب أن ينتهي الحديث عن العمران دون الإشارة إلىٰ عبد الرحمن بن خلدون الذي استلهم الهَدْي القرآني لينشئ عِلْماً جديداً أسماه علْمَ العُمران البشري.

أ. العُمران في لغة القرآن

جاءت مادة عَمَرَ في القرآن الكريم خمساً وعشرين مرَّة؛ في ثلاث منها علىٰ صيغة اسم علَم "آل عِمران"﴿ إِنَّ ٱللَّهَ ٱصْطَفَىٰٓ ءَادَمَ وَنُوحًا وَءَالَ إِبْرَٰهِيمَ وَءَالَ عِمْرَٰنَ عَلَى ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿٣٣﴾ ﴾ [آل عمران: 33] و"ابنة عمران" ﴿ وَمَرْيَمَ ٱبْنَتَ عِمْرَٰنَ ٱلَّتِىٓ أَحْصَنَتْ فَرْجَهَا فَنَفَخْنَا فِيهِ مِن رُّوحِنَا وَصَدَّقَتْ بِكَلِمَٰتِ رَبِّهَا وَكُتُبِهِۦ وَكَانَتْ مِنَ ٱلْقَٰنِتِينَ ﴿١٢﴾ ﴾ [التحريم: 12] و"امرأة عمران" ﴿ إِذْ قَالَتِ ٱمْرَأَتُ عِمْرَٰنَ رَبِّ إِنِّى نَذَرْتُ لَكَ مَا فِى بَطْنِى مُحَرَّرًا فَتَقَبَّلْ مِنِّىٓ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْعَلِيمُ ﴾ [آل عمران: 35]، وثلاث مرات منها اسماً لنُسك العُمْرة التي تتمُّ في سائر أيام العام، مما يُبقي المسجدَ الحرام عامراً بالمعتمرين ومعموراً بهم علىٰ مدار العام، علىٰ حين يأتي الحج مرة واحدة من العام.﴿ وَأَتِمُّوا۟ ٱلْحَجَّ وَٱلْعُمْرَةَ لِلَّهِ ۚ فَإِنْ أُحْصِرْتُمْ فَمَا ٱسْتَيْسَرَ مِنَ ٱلْهَدْىِ ۖ ﴾ [البقرة: 196]

وجاءت في ثلاث مرات متعلقة بعُمران المساجد وبنائها وخدمتها والإقامة فيها: ﴿ مَا كَانَ لِلْمُشْرِكِينَ أَن يَعْمُرُوا۟ مَسَٰجِدَ ٱللَّهِ شَٰهِدِينَ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِم بِٱلْكُفْرِ ۚ أُو۟لَٰٓئِكَ حَبِطَتْ أَعْمَٰلُهُمْ وَفِى ٱلنَّارِ هُمْ خَٰلِدُونَ ﴿١٧﴾ إِنَّمَا يَعْمُرُ مَسَٰجِدَ ٱللَّهِ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ وَأَقَامَ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَى ٱلزَّكَوٰةَ وَلَمْ يَخْشَ إِلَّا ٱللَّهَ ۖ فَعَسَىٰٓ أُو۟لَٰٓئِكَ أَن يَكُونُوا۟ مِنَ ٱلْمُهْتَدِينَ ﴿١٨﴾ أَجَعَلْتُمْ سِقَايَةَ ٱلْحَآجِّ وَعِمَارَةَ ٱلْمَسْجِدِ ٱلْحَرَامِ كَمَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ وَجَٰهَدَ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ ۚ لَا يَسْتَوُۥنَ عِندَ ٱللَّهِ ۗ وَٱللَّهُ لَا يَهْدِى ٱلْقَوْمَ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴿١٩﴾ ﴾ [التوبة: 17-19].

وجاءت مرة واحدة إشارة إلىٰ البيت المعمور: ﴿وَٱلطُّورِ ﴿١﴾ وَكِتَٰبٍ مَّسْطُورٍ ﴿٢﴾ فِى رَقٍّ مَّنشُورٍ ﴿٣﴾ وَٱلْبَيْتِ ٱلْمَعْمُورِ ﴿٤﴾ ﴾ [الطور: 1-4] الذي قد يكون المسجد الحرام الذي يعمره الناس، أو يكون بيتاً في السماء تعمره الملائكة.

وجاءت ثلاث مرات أخرى بمعنى الإقامة والاستقرار في الأرض وفلاحتها وبناء المساكن وتشييد القصور والأخذ بأسباب الحضارة والتخلي عن حياة التنقل والبادية. وقد تحدث الله عن أقوام أقاموا في الأرض مدة طويلة وامتلكوا فيها القوة وزرعوا الأرض واستخرجوا معادنها ﴿ أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ ۚ كَانُوا أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَأَثَارُوا الْأَرْضَ وَعَمَرُوهَا أَكْثَرَ مِمَّا عَمَرُوهَا وَجَاءَتْهُمْ رُسُلُهُم بِالْبَيِّنَاتِ ۖ فَمَا كَانَ اللَّهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَٰكِن كَانُوا أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ ﴿٩﴾ ﴾ [الروم: 9] ولعلَّ هؤلاء هم عاد، قوم نَبِيِّ الله هود، الذين بَنَوا المباني في المرتفع من الأرض وشيدوا القصور والحصون ﴿ أَتَبْنُونَ بِكُلِّ رِيعٍ آيَةً تَعْبَثُونَ ﴿١٢٨﴾ وَتَتَّخِذُونَ مَصَانِعَ لَعَلَّكُمْ تَخْلُدُونَ ﴿١٢٩﴾ ﴾ [الشعراء: 128-129] ويظنّون أنّهم مخلدون في هذه الأرض على طول الزمن.

وجاءت مرة واحدة بمعنى الحياة حين أقسم الله سبحانه وتعالى بحياة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم: ﴿ لَعَمْرُكَ إِنَّهُمْ لَفِي سَكْرَتِهِمْ يَعْمَهُونَ ﴾ [الحجر: 72]

أما بقية المرات، فجميعها إشارة إلى مرور الزمن في حياة الإنسان حتى يمرَّ من عُمُره سنين، أو يطولَ عُمُره، أو يبلغَ أرذلَ العُمُر: ﴿ بَلْ مَتَّعْنَا هَٰؤُلَاءِ وَآبَاءَهُمْ حَتَّىٰ طَالَ عَلَيْهِمُ الْعُمُرُ... ﴾ (الأنبياء: 44) ﴿ وَاللَّهُ خَلَقَكُمْ ثُمَّ يَتَوَفَّاكُمْ ۚ وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَىٰ أَرْذَلِ الْعُمُرِ لِكَيْ لَا يَعْلَمَ بَعْدَ عِلْمٍ شَيْئًا ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ قَدِيرٌ ﴾ [النحل: 70]

ولا شك في أنَّ مرور الزمن أمر مطلوب لإنجاز الأعمال وتنفيذ المهمات وتحقيق الأهداف، فمرور الزمن عنصر في نموّ الفرد الإنساني وتحقُّقِه ببعض الخصائص، واستكمال بعض المتطلبات المادية والمعنوية. ومرور الزمن عنصر في تحقق المجتمع بمستوى معين من مستويات البناء والتشكل الحضاري. ولمالك بن نبي معادلة تجمع عناصر الحضارة يتبين فيها دور كل من جهد الإنسان في جمعه للأسباب المادية، ومرور الوقت الكافي لتطوير مؤسسات الحضارة وأدواتها. لكنّه يرى أنَّ اجتماع هذه العناصر الثلاثة: (الإنسان+ التراب+ الوقت)،[12] لا ينتج عنه بالضرورة حالة حضارية، وإنَّما يحتاج ذلك إلى قدر من

(12) ابن نبي، مالك. **شروط النهضة**، ترجمة: عبد الصبور شاهين وعمر كامل مسقاوي، دمشق: دار الفكر، 1979م، ص44.

الطاقة الروحية، أو الشعلة القادرة على تفعيل هذه العناصر واستثمارها لتؤدي دورها في الإنجاز الحضاري.

وما يقابل العُمران في اللفظ القرآني هو الفساد، والقتل، وسفك الدماء، والهدم، والخراب، والتدمير، والخواء؛ إذ وردت جميع هذه الألفاظ في القرآن الكريم، في مقابل بقاء الحياة واستمراها على السنن والقوانين الجارية، وبقاء المساجد عامرة بالعابدين الذين يذكرون الله، وانتظام الحياة على هدي الله.

وعلى هذا يأتي العُمران في اللفظ القرآني بعدد من المعاني المتداخلة التي تمثل حقلاً دلالياً، تتكامل دلالاته، فهو يعني:

- **حالة الحياة:**

إذ تتحقق حياة الفرد الإنساني مع مرور الوقت وتوالي الأيام والسنين طوال عُمُره في حياته على الأرض: ﴿ قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ ﴿١٨﴾ ﴾ [الشعراء: 18]، فالفرد الإنساني يبدأ حياته في بطن أمه، ثم يخرج إلى الحياة الدنيا، ثم ينتهي عُمُره فيأتي عليه الموت وتنتهي حياته الدنيا، فيكون في بطن الأرض، حتى تقوم القيامة فيقوم إلى الحياة الأبدية الأخرى. ويبدأ الفرد الإنساني حياته الدنيا وليداً، ثم طفلاً لم يبلغ الحلم، ثم يبلغ أشدَّه، ثم يكون شيخاً كبيراً، ويصل إلى أرذل العمر. ومثلما يكون للفرد عُمُره في الحياة، يكون للأمة عُمُرها كذلك، فيمر عليها الزمن سنين وأجيالاً، محتفظة بحياتها؛ حضوراً وسلطاناً واستقراراً، في كينونة محددة، فإذا انتهى عمرها، يتوقف وجودها، فتندثر وتختفي هويتها، ويزول سلطانها، وتنتهي إلى التدمير، وتصبح بيوتُها التي كانت عامرة بأصحابها خاوية خربة، غير مسكونة: ﴿ فَانظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ مَكْرِهِمْ أَنَّا دَمَّرْنَاهُمْ وَقَوْمَهُمْ أَجْمَعِينَ ﴿٥١﴾ فَتِلْكَ بُيُوتُهُمْ خَاوِيَةً بِمَا ظَلَمُوا إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾ [النمل: 51-52] والعُمُر بمرور الزمن قد لا يُعدُّ في القيمة والاعتبار حياةً، إذا لم يكن العمر عامراً بالحياة التي يريدها الله للإنسان حين يستجيب لما يدعوه الله إليه، مما تكون به الحياة الحقيقية: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اسْتَجِيبُوا لِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ إِذَا دَعَاكُمْ لِمَا يُحْيِيكُمْ ﴾ [الأنفال: 24] ودون استجابة الناس لدعوة الله إلى

ما تتحقق به حياتهم، بامتلاء أعمارهم بقيم الحق والخير والصلاح، لا تكون لأعمارهم قيمةٌ حقيقية، ولا تكون حياتهم في نهاية المطاف إلا ضلالاً وباطلاً.

وما يقابل معنى الحياة في أثناء عمر الإنسان على هذه الأرض، هو انتهاء الحياة بالموت، فإعمار الأرض مرتبط ارتباطاً مباشراً بالحياة في هذه الأرض برّاً وبحراً وجوّاً، وحفظ حياة الأحياء في أوساط الحياة المختلفة، وتجنب إنهاء الحياة بالقتل وإفساد أسباب الحياة ووسائلها. فمعنى الإحياء الوارد فيما سبق يتصل اتصالاً مباشراً بعمران الأرض وإحيائها على مستوى التوظيف السليم لكل ما استودعه الله فيها، في برِّها وبحرها وجوِّها من الأشياء والظواهر والطاقات.

- **الإقامة والسكنى والبناء في مكان محدد:**

فالعُمران هو الاستقرار في مكان محدد والتوطن فيه، والتخلي عن حياة التنقل في البادية والرحيل من مكان إلى آخر، واللجوء إلى الفلاحة والزراعة وتشييد المساكن والقصور واتخاذ المصانع لتوفير متطلبات الحياة المستقرة وتطوير أسبابها وأدواتها، ويتم هذا الاستقرار في الحياة في القرى والمدن، وبناء البيوت فيها، وهي حياة حضرية تنشأ في الحواضر من القرى والمدن المستقرة، بدلاً من الحياة البدوية المتنقلة في البادية. وقد جاء في القرآن الكريم على لسان نبيّ الله يوسف عليه السلام، أنَّ انتهاء عائلة يعقوب من حياة البدو وانتقالهم إلى المدينة كان فضلاً من الله وإحساناً: ﴿وَقَالَ يَٰٓأَبَتِ هَٰذَا تَأۡوِيلُ رُءۡيَٰيَ مِن قَبۡلُ قَدۡ جَعَلَهَا رَبِّي حَقّٗاۖ وَقَدۡ أَحۡسَنَ بِيٓ إِذۡ أَخۡرَجَنِي مِنَ ٱلسِّجۡنِ وَجَآءَ بِكُم مِّنَ ٱلۡبَدۡوِ﴾ [يوسف: 100] وقد يكون في البادية بعض العمران المادي أو المعنوي، لكنه غير عمران الحاضرة، فأرض البادية قد تكون معمورة ببعض الساكنين في بعض الأحيان، ثم تكون قفراً ليس فيها ساكن يعمرها، وقد أخذ الناس هذا المعنى القرآني للعمران، فقالوا: البيت العامر، أي البيت المسكون بأهله، والمعمورة: أي الكوكب الأرضي المعمور بالجنس البشري،[13] وانتشر العمران في البلد، أي كَثُر فيه من الناس مَنْ بَنَى البيوت وسكنها.

---

(13) في حدود علم الإنسان أن الأرض هو الكوكب الوحيد المعمور بالناس.

- **العُمران المادي**

والعمران المادي للأرض هو الجانب المادي من الحضارة البشرية، ويتحقق نتيجة تراكم الخبرة والتجربة، مع مرور الوقت، وتطور معرفة الإنسان واكتشافه للسنن والقوانين التي تحكم الأشياء والظواهر، وملاحظة اضطرادها، واستشراف وقوع الأحداث والظواهر وتوقعها، ومن ثَمَّ استغلال ما تُتيحُه من فُرَص، وتجنُّب ما تُمثِّله من تحدِّيات، وبذلك تزدهر العلوم وتتطوَّر تطبيقاتها، ويتحقَّق للإنسان بذلك التمكين في الأرض وتسخيرها، فيشيد فيها المباني والقصور، ويشق الطرق ويقيم الجسور، ويبني المصانع، وينتج البضائع، ويطور وسائل الانتقال: سيارات وقطارات على البر، وسفن في البحر، وطائرات في الجو،... وغير ذلك مما يكون فيه مظاهر العمران، وتمتلئ به أنماط الحضارة التقليدية، إضافة إلى ما وصلت إليه الحضارة الرقمية الافتراضية من اختراعات حديثة، تجعل الناس يلتقون ويتحدثون ويتبادلون العلوم والفنون والمنتجات، دون أن يغادر أحدهم فراش نومه!

ويكون إعمار الأرض باستصلاحها بالفلاحة والزراعة، وتنمية سبل الرزق حتى لا تبقى في الأرض مساحات معطلة من الإنتاج، ولا تبقى بين الناس أيدٍ معطلةٌ عن العمل، ويكون إعمار الأرض بالبناء عليها، وتيسير سبل السعي فيها من طرق وأساليب في الانتقال والتواصل بين ساكنيها: ﴿ أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ ۚ كَانُوا أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَأَثَارُوا الْأَرْضَ وَعَمَرُوهَا أَكْثَرَ مِمَّا ﴾ [الروم: 9]

ويكون إعمار الأرض إعماراً لبرِّها وبحرها، وقد جمع الله سبحانه وتعالى البر والبحر في حالة الفساد الذي أحدثه الناس في الأرض: ﴿ ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ لِيُذِيقَهُم بَعْضَ الَّذِي عَمِلُوا لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ ﴿٤١﴾ ﴾ [الروم: 41] ولتجنب هذا الفساد، لا بد من إعمار البحر، مثل إعمار البر، وما تقوم به بعض المجتمعات من دفن الفضلات النووية والمشعة في البر والبحر إنما هو إفساد للبر والبحر وما تنفثه المصانع والآلات من الملوثات إنما هو إفساد للجو أيضاً إضافة إلى إفساد البر والبحر.

- **العُمران الفكري والثقافي**

وهو الجانب المعنوي من الحضارة البشرية، ويتحقق نتيجة تطور خبرة الجماعات والشعوب فيما يتعلق بتنظيم أمور الحياة الاجتماعية والمعيشة الاقتصادية، وسنّ القوانين والأنظمة التي تدير العلاقات بين الناس المقيمين في المكان، فتنشأ الثقافات، وتتكرَّس الأعراف والعادات، ويتقبَّل الناس الخضوع لسلطة الإدارة والحكم لتحقيق الأمن والاستقرار. ولعلّ القدرات التي زود الله بها الإنسان على سائر المخلوقات حتى الملائكة، حين علمه الأسماء كلها، كانت جزءاً من عملية التمكين في الآرض، حتى يتمكن من أداء مهمة العمران، في هذا الجانب المعنوي والثقافي من الحضارة البشرية.

وإذا كان الله سبحانه قد أثنى على من يَعْمُر مساجد الله، فإنه في المقابل قد ذمَّ من يسعى في خرابها: ﴿وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّن مَّنَعَ مَسَٰجِدَ ٱللَّهِ أَن يُذْكَرَ فِيهَا ٱسْمُهُۥ وَسَعَىٰ فِى خَرَابِهَآ﴾ [البقرة: 114] وقد أرسى الله سبحانه في حياة الناس سنناً تحقق حكمة الخلق والتنوع والاختلاف، منها سنّة التدافع بين فئات الناس، وهي السنة التي تحفظ بيوت الله التي بنيت لذكره وعبادته من أن تُهدمَ كلما بنيت: ﴿وَلَوْلَا دَفْعُ ٱللَّهِ ٱلنَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَّهُدِّمَتْ صَوَٰمِعُ وَبِيَعٌ وَصَلَوَٰتٌ وَمَسَٰجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا ٱسْمُ ٱللَّهِ كَثِيرًا﴾ [الحج: 40] فَدَفْعُ الله المؤمنين من عباده لمواجهة أعدائهم، هو الذي يبقي المنشآت التي أقامها الناس لعبادة الله، قائمة يعمرها الناس بالعبادة والذِّكر فلا تهدم أو يتوقف عمرانها.

ومن هذه السنن أن يجتمع الناس على أنظمة وقوانين تنظم شؤونهم فيقبلون بحاكم يحكمهم، ويلجأ الحاكم إلى مشورة أهل الرأي ممن ينتخبه الناس، فينزل على رأيهم، وينشأ بين الناس من أهل الحكم والقضاء من يفصل في منازعات الناس ويضبط حقوقهم.

ومن هذه السنن اختلاف الناس في كسبهم من العلم والمعرفة، فيلجأ قليل العلم إلى سؤال الأكثر علماً، فتنشأ المدارس والجامعات، ومعاهد التدريب والدراسات، ومراكز البحث وحل المشكلات. كل ذلك وأمثاله من مظاهر التطور

والرقي العمراني في الفكر والثقافة والتنظيم والإدارة، فالناس بها يتفاخرون، وعليها يتنافسون، وعلىٰ أساس كسبهم فيها يُصنفون.

ومن السنن المستقرة والقوانين الثابتة التي تسير وَفْقها حياة الناس في الأرض أنَّ عمرانَ البلاد وخرابَها، وطيبَ الحياة وبؤسَها، إنَّما هو نتيجة لأعمال الناس وممارساتهم، وقد قصَّ علينا القرآن الكريم أنباءً عن أمم بلغت من العمران المادي والمعنوي شأواً بعيداً، لكنها لم تشكر نعمة الله، فركنت إلىٰ الظلم؛ ظلم النفس وظلم الآخرين، فقضت سنة الله بهلاك أهلها بسبب ظلمهم، فأصبحت البلادُ خاويةً علىٰ عروشها، ومظاهرُ الحضارة والعمران مادةً لا روح فيها؛ فالقصور المشيدة لا تزال قائمة، لكنها خلت من ساكنيها الظالمين، ولم تغن عنهم قصورهم أو عمرانهم شيئاً. أمَّا مظاهر الحضارة والعمران، والماءُ روحها، فلا تزال صالحة للاستعمال، لكنها أصبحت معطلة لا تجد من الناس من يوظفها، ويستفيد منها، وبقيت شاهدة علىٰ ما وصل إليها أهلها من عمران لم يحفظوه ونعمةلم يشكروها: ﴿ فَكَأَيِّن مِّن قَرْيَةٍ أَهْلَكْنَٰهَا وَهِىَ ظَالِمَةٌ فَهِىَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا وَبِئْرٍ مُّعَطَّلَةٍ وَقَصْرٍ مَّشِيدٍ ﴾ [الحج: 45]

الهلاك هنا لم يكن خراباً للمباني والقصور، نتيجة زلزال مدمر مثلاً، ولم يكن نتيجة تعطل أسباب الحياة الأساسية، مثل عدم توفر مصادر المياه: ﴿... وَجَعَلْنَا مِنَ ٱلْمَآءِ كُلَّ شَىْءٍ حَىٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ ﴾ [الأنبياء: 30] لكن الهلاك أصاب الناس مع بقاء العمران المادي قائماً، وبقاء أسباب الحياة وافرة. ولعلَّ في هذه الحقيقة تفسيراً لما تعاني منه بعض مجتمعاتنا العربية والإسلامية، التي يتوفر فيها الكثير من مظاهر العمران المادي وأسباب الرغد في الحياة المادية، لكنَّ النَّاس ركنوا إلىٰ حياة الكسل، والاستهلاك، والاعتماد علىٰ الآخرين، لتأمين أسباب الحياة، فليس لهم قوة تردع عدوهم، ولا إنتاج يغنيهم عن غيرهم، ولا سياسات عادلة في الحكم توفر لهم الاستقرار والأمن، وتبني روح الانتماء إلىٰ المجتمع والحرص علىٰ مقوماته، ولا نظم عادلة في الاقتصاد، توفر للناس فرص العمل، وتستهدف الإنفاق في الأولويات والضروريات من الإنتاج الزراعي والصناعي.

مثل هذا الواقع جعل الحياة عند أكثر الناس في حالة من "الهلاك"، و"الخواء". وبدلاً من أن تمتلئ حياتهم بالعمل الصالح، والجهد المصلح، والعطاء المتصل، والأمل المتسع، والإسهام المبدع، فيكون لهم بذلك موقع الريادة في الحضارة المعاصرة، أو على الأقل المشاركة الفعالة والإسهام المتميّز فيها، امتلأت حياتهم بالتشكي والتحاسد والتلاعن والتطاعن؛ الأمر الذي أوصلهم إلى اليأس من إمكانية الإصلاح؛ فهم هلكى وموتى وهياكل حياة لا روح فيها.

ب. العُمران والحياة

ارتبط معنى الإبقاء على الحياة في لغة القرآن الكريم بعملية الإحياء، ذلك أنَّه: ﴿مَن قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي ٱلْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ ٱلنَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَآ أَحْيَا ٱلنَّاسَ جَمِيعًا﴾ [المائدة: 32] فالإعلاء من قيمة الحياة وإقرار قُدسيتها والمحافظة عليها: هو إعمار للأرض، (عمران الأرض) ؛ وقتل الحياة إفساد فيها. وربّما أخذ "الراغب" معنى العُمُر من "عمران الحياة" أو عمران بدن الإنسان بالحياة،[14] وكما أن الاستعمار هو طلب الإعمار، وفعْلُ الإعمار والتعمير هو الصورة التي تتحقق بها الخلافة في الأرض، كلِّ الأرض، ما دامت الحياة على الأرض: ﴿إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ [البقرة: 30] فإنَّ الوجه النقيض لفعل العمران وتحقيق الخلافة في الأرض، هو السعي فيها فساداً. وأشدُّ صور الفساد والإفساد هو قتل النفس وإنهاء حياتها.

إن قيام الفرد الإنساني بأمانة الخلافة في الأرض ومهمة العمران فيها، هي وظيفة تُعَمَّر بها حياةُ الفرد حتى انتهاء عمره بالموت، وتمتدُّ لتعَمِّر حياةَ غيره بعد موته، بالصدقة الجارية، والعلم النافع، والولد الصالح: "إذا مات العبد انقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية، أو علم ينتفع به، أو ولد صالح يدعو له،"[15] فضلاً عن عمران حياته الأبدية في الآخرة. وهي كذلك وظيفة ممتدة للنوع

(14) الأصفهاني، الراغب. **معجم ألفاظ القرآن الكريم**، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، بيروت: دار الكتب العلمية، 1997م، مادة عَمَر.

(15) النيسابوري، مسلم بن الحجاج. **صحيح مسلم**، بيروت: دار ابن حزم، كتاب الوصية، باب ما يلحق الانسان من الثواب بعد وفاته، ط1، 1995م، حديث رقم1631، ص1016.

الإنساني، من جيل إلى آخر ومن أمَّة إلى أخرى، طوال عهد النوع الإنساني على هذه الأرض. وإذا اختل هذا العمران وتعطل بالفساد، تحوّلت معيشة الإنسان في الدنيا إلى ضلال وضنك: ﴿ وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُۥ مَعِيشَةً ضَنكًا وَنَحْشُرُهُۥ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ أَعْمَىٰ ﴾ [طه: 124] فالعُمرانُ حياةٌ وفق هداية الله، وهي خير وبركة في الدنيا والآخرة، والفساد معيشته ضيق وضنك في الدنيا والآخرة.

فقيام الإنسان بوظيفة الإعمار في الأرض استجابة لدعوة الله سبحانه لما فيه حياة: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱسْتَجِيبُوا۟ لِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ إِذَا دَعَاكُمْ لِمَا يُحْيِيكُمْ ۖ وَٱعْلَمُوٓا۟ أَنَّ ٱللَّهَ يَحُولُ بَيْنَ ٱلْمَرْءِ وَقَلْبِهِۦ وَأَنَّهُۥٓ إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ ﴾ [الأنفال: 24]، ورفض الاستجابة لله والرسول والتولّي عنهما هو سعي في الأرض بالفساد والإهلاك: ﴿ وَإِذَا تَوَلَّىٰ سَعَىٰ فِى ٱلْأَرْضِ لِيُفْسِدَ فِيهَا وَيُهْلِكَ ٱلْحَرْثَ وَٱلنَّسْلَ ۗ وَٱللَّهُ لَا يُحِبُّ ٱلْفَسَادَ ﴾ [البقرة: 205] وأينما فرد يتولّى عن دعوة الله لإقامة الحياة، ويسعى في الأرض فساداً، ويهلك الحرث والنسل، فإنَّ نتيجة ظلمه وإفساده لا تقع عليه خاصة، وإنما تمتد لتكون النتيجة عامة للحرث والنسل، إذا لم تأخذ الجماعة على يديه فتمنعه من إيقاع الظلم والإفساد. وأيّما أمّة من الأمم تتولى عن دعوة الله لإقامة الحياة وإعمار الأرض وابتغاء الرشد، وتسعى في إيقاع الظلم والإفساد، بسفك الدماء في الحروب الظالمة، وتعطيل مصالح الناس في كسب الرزق من جنبات الأرض زراعة واستصلاحاً، والإسراف في استخدام طاقات الأرض بغير رشد، وملئها بالسموم والملوثات، فإن نتيجة ذلك ستكون إهلاكاً للحرث والنسل في الأرض كلها، وفتنة تصيب جميع الأمم، إنْ لم تقمْ أمم الأرض بالأخذ على يد الأمة الظالمة والمفسدة. فهذه الأرض التي استخلف اللهُ الإنسانَ فيها هي سفينة، إنْ غرقت غرق كلُّ من فيها من الصالحين والفاسدين على حدٍ سواء، أمَّا حسابهم فهو شأن الله سبحانه يتولاه بعِلْمِه ورحمته وعدله.

الحياة الطيبة في الدنيا تتحقق إذن من سعادة النفس، وصلاح البال، وعموم الخير، واجتماع الناس على الألفة والمودة، وشيوع الأمن، وتحقق التعارف والتعاون، وتوفر أسباب الرغد... حين يعمُرُها العمل الصالح؛ صلاحاً وإصلاحاً: ﴿ مَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةً طَيِّبَةً ۖ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ

أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ ﴾ [النحل: 97] وتصبحُ حياةَ ضلال وضنك، عندما يتناوشها الفساد والإفساد. وينطبق ذلك في حالة الفرد وفي حالة الجماعة والأمة والبشرية كلها؛ أمَّا الحياة الطيبة في الآخرة فهي جزاءٌ أحسن، ونتيجةٌ أفضل، تترتَّب على عُمران الدنيا بالعمل الصالح، والجهد الإصلاحي.

وحياة الناس في الدنيا لا تتحقق إلا باجتماع الناس وتعاونهم على شؤونها، ذلك أنّ "الإنسان مدنيٌّ بالطبع" لا يعيش الفرد منهم وحيداً منفرداً، ولكنَّه يعيش في أُسْرَة، تنتظم حياتَها أحكامٌ وعلاقات وأنظمة ومسؤوليات، وتتجمَّعُ الأُسَر في جماعات وفي شعوب وقبائل وأمم، وتتوزَّعُ في مجتمعات ودول، وتنشأ بينهم علاقات تعارف وتعاون وتبادل للمنافع، مما يكون في حالة السلم، كما تنشأ بينهم عداوات وتنافسات وحروب. وتنشأ في حياة الناس أنماط معيشية مختلفة، من الطعام والشراب واللباس والمباني وأساليب الانتقال والاتصال؛ ويكون لكل فرد سيرته، من الغنى والفقر، والصحة والمرض، والعلم والجهل؛ ويكون لكل أمَّة تاريخُها، من بداوة وحضارة، وتخلُّف وتقدم، وعلوم وصنائع... وهكذا. ثم يأتي من يكتب السيرة والتاريخ، فيحتاج إلى الفهم السليم لطبيعة العمران البشري، وقوانين هذا العمران في أحواله وتحولاته، حتى يتمكن من توثيق الأحداث والوقائع وامتحان الروايات سنداً ومتناً، مهتدياً بما يعْلَمُه من حقائق الأشياء وطبائع الأمور.

ولم تكن حياة الناس على هذه الأرض عبثاً، فقد جاء خلق الإنسان لغاية محددة هي عبادة الله سبحانه: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴾ [الذاريات: 56] ولفهم معنى العبادة في سياق الغاية من خلق الإنسان جاءت الآيات الأخرى: ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَـٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ﴾ [البقرة: 30] فالخلافة في الأرض هي معنى العبادة، والخلافة هي إعمار الأرض: ﴿ هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ وَٱسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا ﴾ [هود: 61]. فالعمران هو شأن الإنسان في حياته الدنيا، في هذه الأرض، ليتولى فيها العمران وليقوم بحمل الأمانة. وإذا كانت كل المخلوقات -غير الإنسان- تعبد الله وتسبح له، وتخضع لسننه طائعة غير مختارة، فإنَّ الإنسان في حياته الدنيا يأتي بالعبادة اختياراً، مثلما يؤمن بالتوحيد اختياراً.

لقد جاء خلق الإنسان من الأرض، فكانت الأرض قبل الإنسان، ثم جاء الإنسان ليكون خليفة في الأرض، ولذلك فإنَّ الله سبحانه قد حمَّله أمانة الخلافة في الأرض، بعد أن مكّنه فيها: ﴿وَلَقَدْ مَكَّنَّاكُمْ فِي الْأَرْضِ وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَايِشَ﴾ [الأعراف: 10] وسخَّرها له: ﴿أَلَمْ تَرَوْا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُ ظَاهِرَةً وَبَاطِنَةً﴾[لقمان: 20] ولذلك فهو مسؤول عن القيام بهذه الخلافة على وجهها. وتلك هي العبادة الحقة؛ فهي غاية الحق من الخلق.

ت. العُمران الخلدوني

نفرد هذا العنوان الفرعي هنا لتأكيد أنَّ ابن خلدون التقط مصطلح العُمران القرآني، وأنَّه أدرك قدراً كبيراً من "فقه العُمران"، وانتبه إلى كثير من دلالاته التي لم يدركها مَنْ سبقه، وربّما لم يَبْنِ عليها كثيرٌ ممن لحق به. كتب ابن خلدون (المتوفى عام 808هـ) كتاب التاريخ المعروف باسم: "كتاب العِبَر وديوان المبتدأ والخبر في أخبار العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر"، وكتب مقدمته لهذا التاريخ، فعُرفت "المقدمة" أكثر مما عرف "كتاب العِبَر" ومع أنَّها مقدمة لكتاب في التاريخ، وهو عِلْم معروفٌ في عهده وفي عهود سابقة على عهده، فإنها تضمنت فصولاً متنوعة يجعلها الباحثون الآن من موضوعات العلوم الاجتماعية والإنسانية، التي نشأت في صورة علوم مستقلة، بعد ابن خلدون بكثير.

وقد أخذ ابن خلدون المفهوم القرآني للعُمران، وجعله عَلَماً على عِلْم جديد يدرس حياة الناس وما يطرأ على هذه الحياة من تحولات وتبدلات، وما ينشأ فيها من علاقات ومؤسسات، سمَّاه علمَ العُمران البشري، أو علم الاجتماع، أو حالة الحضارة. وقد أعلن ابن خلدون ولادة علم العمران، وتخطيط منهجيته، داعياً من يأتي بعد لاستكمال البحث في موضوعاته وقضاياه فهو يقول: "... عَزَمْنا أنْ نقبض العنان عن القول في هذا الكتاب الأول الذي هو طبيعة العمران وما يعرض فيه... ولعلَّ من يأتي بَعدنا ممن يؤيده الله بفكر صحيح وعلم مبين يغُوصُ من مسائلِه على أكثر ما كتبنا، فليس على مستنبط الفنِّ إحصاء مسائله، وإنما عليه تعيين موضوع العلم، وتنويع فصوله، وما يتكلم فيه، والمتأخرون يُلحِقون

المسائل من بعده شيئاً فشيئاً إلى أن يكمل. والله يعلم وأنتم لا تعلمون."[16]

في مقدمة "المقدمة" ينتقل ابن خلدون من التاريخ -الذي هو خبر- إلى موضوع التاريخ وهو عمران العالَم وحالات هذا العالم: "اعلم أنَّه لما كانت حقيقة التاريخ أنَّه خبرٌ عن الاجتماع الإنساني الذي هو عِمران العالم، وما يعرض لطبيعة ذلك العُمران من الأحوال، مثل التوحُّش والتآنس والعصبيات وأصناف التغلُّبات للبشر بعضهم على بعض، وما ينشأ عن ذلك من المُلْك والدول ومراتبها، وما ينتحله البشر بأعمالهم ومساعيهم من الكسب والمعاش والعلوم والصنائع، وسائر ما يحدث في ذلك العمران بطبيعته من الأحوال..."[17]

والهدف من هذا العلم هو تحويل غاية المؤرخ من سرد الأخبار، وتصيد الغرائب، إلى وضع قانون: "في تمييز الحق من الباطل في الأخبار والصدق من الكذب بوجه برهاني لا مدخل للشك فيه." "وكأن هذا علم مستقل بنفسه، فإنَّه ذو موضوع وهو العمران البشري، والاجتماع الإنساني، وذو مسائل، وهي بيان ما يلحقه من العوارض والأحوال."[18]

وربّما كان للظروف المتقلبة والمآسي المتكررة التي شهدها ابن خلدون في حياته أثر في رغبته في خلوة "في قلعة ابن سلامة" تمكنه من التدبُّر والتفكُّر، وليكتب تجربته وخبرته في ما آلت إليه أحوال الأمة لذلك العهد، ويستنبط من ذلك بعض قوانين العمران البشري، في مسائل اجتماعية متعددة شملت النفس الإنسانية، وتاريخ الأمم والحضارات، والبيئة الجغرافية، وشؤون الملك والسياسة، ومسائل الاقتصاد والثروة، ومبادئ الاجتماع البشري، ومناهج التربية، وغير ذلك.

ويبدو أنَّ سنَّة الله في حياة المجتمعات البشرية تقتضي أنْ يرافق العمرانَ البشري ركونٌ إلى الدعة والانغماس في الترف، الأمر الذي يؤدي إلى خلل في أسباب القوة والتماسك، ومن ثم في ضعف الأمة المترفة وانهيار حضارتها

(16) ابن خلدون، عبد الرحمن. **مقدمة ابن خلدون**، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، القاهرة: مكتبة نهضة مصر، ج3، ص1213.
(17) المرجع السابق، ص329.
(18) المرجع السابق، ص332.

لتخْلُفَها بعد ذلك أمَّةٌ أخرىٰ أكثر فتُوَّة وأشدّ عصبية وتماسكاً، فتأخذ دورتها فترة من الزمن، ثم تدُول دوْلتُها: ﴿وَتِلْكَ ٱلْأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ ٱلنَّاسِ﴾ [آل عمران: 140]؛ وأنها مهما طالب فستبدأ حالة من الترف والاسترخاء توصلها إلىٰ مرحلة الضعف وبداية الانهيار.

وقد تميَّز ابن خلدون في فهمه للتاريخ والاجتماع البشري، وعلاقته بالكون الطبيعي وسنن الوجود، بمزايا واضحة تماماً، بالقياس إلىٰ غيره ممن عالج هذه الموضوعات. فالمجتمع الإنساني كان موضع تأمل ونظر من مفكرين آخرين قبل ابن خلدون مثل أفلاطون وأرسطو والفارابي وأوغسطين، لكن التصور النظري الفلسفي الذي طغىٰ علىٰ جهودهم، لم يقترب من الوقائع والطبائع الاجتماعية في حياة البشر، لأنَّ همَّهُم كان همّاً غائياً معيارياً يحدد ما يجب أن يكون عليه المجتمع. وفي المقابل فإن ابن خلدون قد اعتمد في دراسته للمجتمع علىٰ ما يحدث في المجتمع فعلاً، بحكم خبرته العملية في المجتمع، مع أنّه لم يغفل عما يجب أن يكون عليه المجتمع في الصورة الغائية المعيارية، ولكن ليس في إطار نظرة فلسفية مجردة، بل في إطار الهدي الإلهي، كما فهمه من القرآن الكريم. لذلك فإنّه جمع بين التقرير الوصفي والتحديد المعياري، وتحدَّث عن عالم الشهادة دون أن يغفل عالم الغيب، واعتمد العقل دون أن ينسىٰ النقل.

لكن الميزة الأكثر أهمية في فهم ابن خلدون للعمران البشري أنه لا سبيل إلىٰ فهم طبيعة العمران دون فهم قوانين الاجتماع الإنساني وطبائع هذا الاجتماع، لأن ما يحدث فعلاً إنما يكون وفق سنن تشبه سنن الكون الأخرىٰ، التي تجري في عالم الأشياء المادية، لذلك لا بد من دراسة الأحداث والوقائع الاجتماعية وفق منهج منظم، لا يتجاوز الوقائع والطبائع. "فالقانون في تمييز الحق من الباطل في الأخبار بالإمكان والاستحالة، أن ننظر في الاجتماع البشري الذي هو العمران، ونميِّزَ ما يلحقه من الأحوال لذاته وبمقتضىٰ طبعه..."[19] ولذلك فإنَّ ابن خلدون لَمَا حدَّد موضوع علم العمران ومسائله، ختم هذا التحديد قائلاً: "وهذا شأن كل علم من العلوم، وضعياً كان أو عقلياً."[20]

(19) المرجع السابق، ص332.
(20) المرجع السابق، ص332.

ولعلَّ هذه دعوة تتوجه إلىٰ دعاة الإصلاح والتغيير في مجتمعات المسلمين اليوم بضرورة دراسة قوانين التغيير في العقول والنفوس، وفي الواقع الاجتماعي، ومن ثَمَّ يتمُّ التخطيط لجهود الإصلاح، ووضع برامجها ونشاطاتها بناءً علىٰ علم ومعرفة بتلك القوانين. فتغيير الواقع لا يتحقق بتجارب شخصية محدودة، أو بخبرات بادي الرأي ممن تدفع بهم الظروف إلىٰ مقدمة الصفوف، أو برفع شعارات دون برامج علمية وعملية، مهما كانت هذه الشعارات صحيحة في ذاتها ودلالاتها. كذلك فإنَّ تغيير الواقع لا يتحقق بتمنيات المخلصين في قلوبهم مهما ارْتَجَّت هذه القلوب، ولا بدعوات المؤمنين في صلواتهم، مهما ارتفعت أصواتهم بالدعاء! إنما يكون التغيير بالسعي البشري، والجهد المتواصل، وفق منهجية تتكامل فيها المعرفة بالسنن الكونية وعالم الأسباب واستيعاب حقائق الواقعِ العملي ومتطلباته، وإعمال المبادئ والقيم التي ترشِّد سعي الإنسان وتزكّيه.

ثم إنَّ ابن خلدون وهو يستنبط علم العمران، لا يفعل ذلك اتباعاً لمن سبقه من أهل العلم أو سيراً علىٰ خطاهم، سواءً كانوا من علماء المسلمين أو علماء الأمم الأخرىٰ، وإنَّما يفعل ذلك عن وعي بما أنجزه العلماء قبله في جهودهم لفهم العمران البشري، وأنَّ ما أنجزوه لم يكن كافياً لصياغة القوانين التي بموجبها نفهم آليات التغيير والتحول والتطور في حياة البشر؛ الأمر الذي تطلب منه بذل الجهد والتفرغ "في قلعة ابن سلامة" أربعة أعوام من عمره قضاها في التدبر والتفكر والقراءة والكتابة، حتىٰ أنجز "كتاب العبر" وكتب "المقدمة"، التي تضمنت علم العمران، فكان إنجازه فيه إبداعاً: "مستحدث الصنعة، غريب النزعة، غزير الفائدة، أعثر عليه البحث، وأدّىٰ إليه الغوص... وكأنَّه علم مستنبط النشأة، ولعمري لم أقف علىٰ الكلام في منحاه لأحد من الخليقة... ونحن قد ألهمنا الله إلىٰ ذلك إلهاماً، وأعْثَرَنا علىٰ عِلْم جَعَلَنا سِنَّ بَكْرِه وجُهَيْنة خَبَره..."[21]

فالمسألة لا تقف عند دراسة ما عُرِف من قوانين التغيير، وإنما تتجاوز ذلك إلىٰ إعمال العقل في تمحيص المعروف منها، واختباره، ومعرفة علاقته

(21) المرجع السابق، ص333-335.

بموضوعات البحث ونطاقها في الزمان والمكان. وهو جهد يحتاج إلى مثل عبقرية ابن خلدون في زمانه، وقد يحتاج إلى تآزر العديد من الباحثين، يعملون منفردين، ويعملون معاً في فرق بحثية، فتتصل جهودهم، وتتكامل خبراتهم، لعلّ الله يلهمهم ما ينتفع به الناس، من تصحيح لمواقفهم، وحل لمشكلاتهم.

وهكذا فإنَّ العمران في المصطلح القرآني هو مفهوم كلي تتكامل فيه عناصر العمران؛ عمران الأرض بحياة الإنسان، وعمران حياة الإنسان بالخير والعمل الصالح، والارتقاء بأسباب الحياة ومقوماتها بإنجازات عمرانية مادية ومعنوية، وعمران قلب الإنسان بتقوى الله ورجاء رحمته وغفرانه. ويتعزز معنى العمران بمعرفة ما يقابله، فهو حياة مقابل الموت، وصلاح وبناء مقابل الخراب والدمار والهلاك، كما يتعزز معنى العمران بمعرفة الأصل الذي يتفرع عنه، فالإيمان -عقلاً وقلباً، وإقامة الحياة على أساس الهدى عملاً وتطبيقاً- هو الأصل، والعمران بالنعيم الدنيوي والأخروي نتيجة: ﴿وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ الْكِتَابِ آمَنُوا وَاتَّقَوْا لَكَفَّرْنَا عَنْهُمْ سَيِّئَاتِهِمْ وَلَأَدْخَلْنَاهُمْ جَنَّاتِ النَّعِيمِ ﴿٦٥﴾ وَلَوْ أَنَّهُمْ أَقَامُوا التَّوْرَاةَ وَالْإِنْجِيلَ وَمَا أُنْزِلَ إِلَيْهِمْ مِنْ رَبِّهِمْ لَأَكَلُوا مِنْ فَوْقِهِمْ وَمِنْ تَحْتِ أَرْجُلِهِمْ مِنْهُمْ أُمَّةٌ مُقْتَصِدَةٌ وَكَثِيرٌ مِنْهُمْ سَاءَ مَا يَعْمَلُونَ﴾ [المائدة: 65- 66] ﴿وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ الْقُرَى آمَنُوا وَاتَّقَوْا لَفَتَحْنَا عَلَيْهِمْ بَرَكَاتٍ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ وَلَكِنْ كَذَّبُوا فَأَخَذْنَاهُمْ بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ﴾ [الأعراف: 96].

وتأكيد القرآن الكريم على العمران بوصفه نتيجة ومنفعة مادية ربما يكون مدخلاً لبعض النفوس التي تطمع في هذه النتيجة. فإذا كان النظر العقلي والتحليل المنطقي مَدْخلَيْن لإيمان بعض المؤمنين، فإنَّ الوعْد ببركات السماء والأرض، وبكثرة مصادر الرزق ويُسْرِها ربَّما يكون مغرياً لنفوس أخرى كي تدخل في حظيرة الإيمان، فإذا دخلت جاء الاطمئنان واليقين نتيجة أخرى لحلاوة الإيمان في النفوس. وإنَّنا لنجد القرآن الكريم ينوِّع في خطابه إلى الناس رحمة ورأفة بهم، وأملاً بأن ينتفع الجميع؛ ذلك أنَّ بين الناس فروقاً تستدعي هذا التنوع في الخطاب،[22] فينتفع بعضهم بخطاب العقل المجرد، وينتفع بعضهم بخطاب

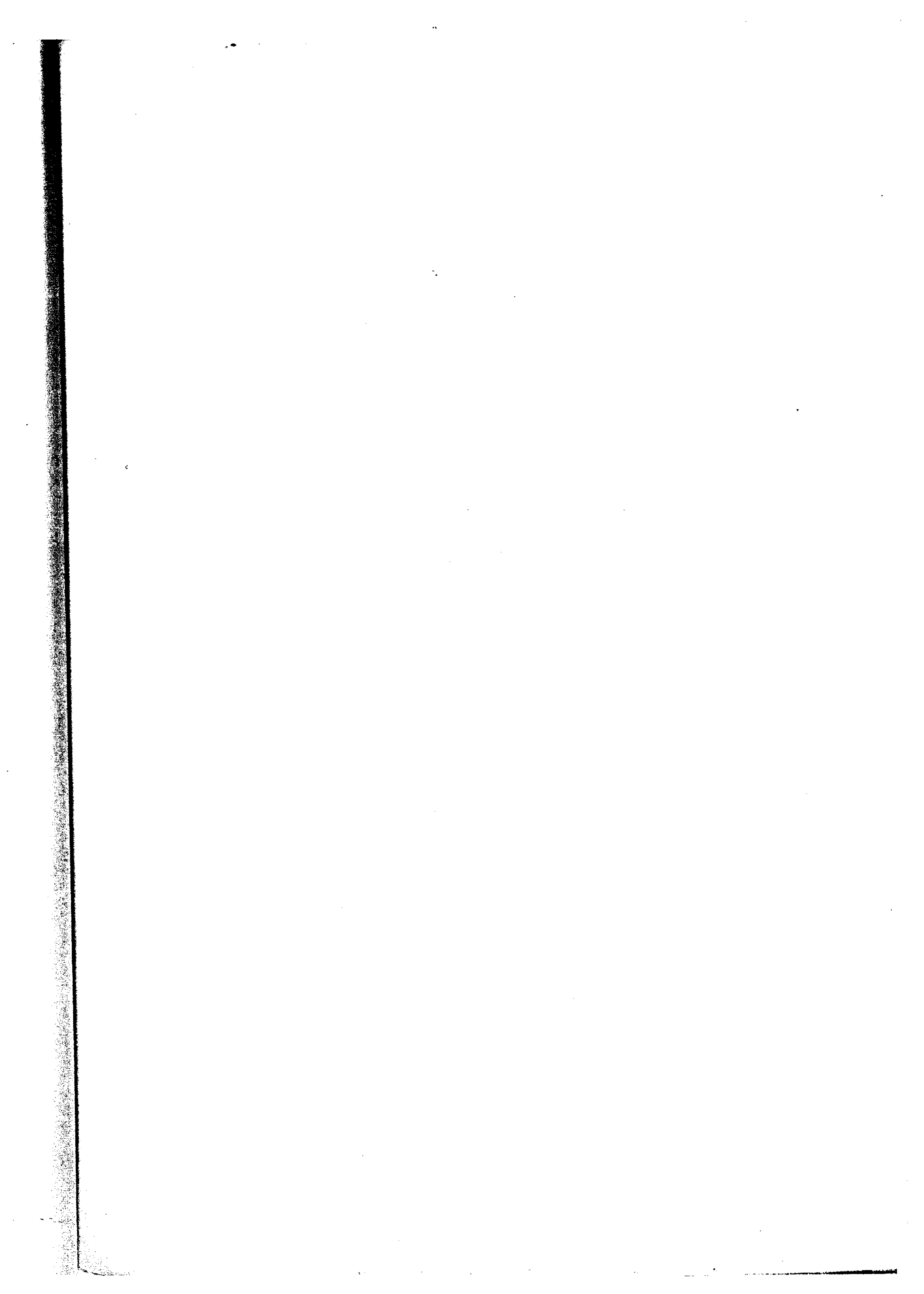
(22) النجار، عبد المجيد. "العمران والإيمان"، **مجلة إسلامية المعرفة**، س2، ع8، أبريل 1997م، ص40-84.

الوجدان والمشاعر، وينتفع بعضهم بخطاب الحواس المادية والمنافع العملية، وبذلك تتكامل منهجية الخطاب القرآني إلى البشر جميعاً.

خاتمة

كان موضوع هذا الفصل المبادئ والقيم المنهجية. وقد لاحظنا التداخل والتبادل الدلالي للمبادئ والقيم، وقد رأينا أن مبادئ المنهجية هي المنطلقات التي تبدأ منها المنهجية الإسلامية حركتها في التفكير والبحث والسلوك، وتحتكم إليها في استقامتها للوصول إلى غاياتها، وتتصف بها وتتمثلها في تعبيراتها وصياغاتها. واجتهدنا أن يكون واحداً من هذه المبادئ اعتماد منظومة القيم العليا الحاكمة، التوحيد والتزكية والعمران، مبدأ كلياً وحاكماً لمنهجية التكامل المعرفي. فهذه المنظومة تتّصف بالتكامل والشمول، وإمكانية اشتقاق الكثير من المبادئ الفرعية من كل قيمة من هذه القيم.

فتوحيد الله الخالق سبحانه، وتزكية حياة الإنسان وتطهيرها وترقيتها على مستوى الأفراد والجماعات والأمة، والعمران البشري للحياة وتطوير أساليبها وأسبابها كل ذلك يشكل منظومة قيمية، تحتاج أمتنا إلى اعتمادها مبدأ في منهجيتها في الفكر والعلم والسلوك، ومصدراً لسائر الضوابط والمعايير الحاكمة لهذه المنهجية المرشدة لتطبيقاتها. لكننا نؤكد الحاجة إلى النظر المنهجي في هذه المنظومة القيمية واستكمال تأصيلها ودعمها بمزيد من الدراسات والبحوث، التي تعمق فهمنا لها، وتشغيلها في استنباط منظومات القيم الفرعية، ونقلها من مجال الدعوة والموعظة ومجال علوم الشريعة، إلى مجال التأسيس للعلوم الإنسانية والاجتماعية والكونية، وتطبيقات هذه العلوم في تطوير مجتمعات المسلمين، لتكون هذه المجتمعات منارات هداية لغيرها من مجتمعات العالَم.



ملحوظات ختامية

أولاً: متطلبات تحقيق التكامل المعرفي

1. تحديد الدلالة المباشرة لمفهوم التكامل

تعددت دلالات هذا المفهوم كما تعدّدت سياقات استعماله. وأكثر هذه الدلالات استعمالاً هو الموسوعية والإلمام بعلوم متعددة في مقابل الاقتصار على التخصص الدقيق، وربما يلي هذه الدلالة في الشيوع حاجة العلوم إلى بعضها بعضاً في نموِّ العلم وتقدمه من جهة، أو في تطبيقه وتوظيف مبادئه عملياً من جهة ثانية.

وبعيداً عن الجدل في دلالة هذا المفهوم في الاستعمال الشائع، فإنّ الدلالة المقصودة في سياق حديثنا في هذا المقام، ترتبط بما أسميناه بمعادلة التكامل المعرفي، التي تعني التكامل في ثلاثة مستويات متضايفة متلازمة، هي التكامل بين مصدري المعرفة: الوجود والوحي؛ والتكامل بين أداتي المعرفة: العقل والحس، والتكامل بين المصادر والأدوات. وقد ارتبط هذا المفهوم بالجمع بين القراءتين: قراءة الوحي وقراءة الوجود، أو قراءة الكتاب المسطور وقراءة الكتاب المنظور. وبصورة مباشرة نعني بالتكامل المعرفي، في سياق مشروع إسلامية المعرفة، أو الإصلاح الفكري الإسلامي المعاصر:

- امتلاك معرفة كافية بمبادئ الإسلام ومقاصده.
- ومنهجية مناسبة لتوظيف هذه المبادئ أو المقاصد.
- وإعمال هذه المنهجية في فهم العلوم المعاصرة والتعامل معها.
- وبناء شخصية إسلامية معاصرة، تتصف بالتماسك والفاعلية.
- وتمكين الأمة من الإسهام المتميز في الحضارة الإنسانية وترشيدها بهداية الوحي الإلهي.

2. التعامل مع أهداف العلوم ومضامينها وعدم الاقتصار على تاريخ العلوم

دلالة مفهوم التكامل المعرفي المشار إليها أعلاه تفترض ضرورة تجاوز الحالة التعليمية السائدة لعلوم الشريعة، التي تقدم عقائد الإسلام وعباداته ومعاملاته في صورة تاريخية، يغلب عليها فهم أمور الدين ضمن حدود ما مضى من الزمن. فإذا توفر الاقتناع بضرورة هذا التجاوز، لزم الانتقال بما يتم تقديمه عن الإسلام ليصبح علوماً ترتبط بتوجيه وعي الإنسان المسلم بمهمَّته في الحياة، وسعيه في حركته في الواقع، لترتبط هذه العلوم بالواقع الراهن للأمة المسلمة، وتمكينها من القفز إلى مقدمة الأمم في مجالات الإنجاز المتميّز والفاعلية الحضارية.

3. التكامل في شروط تحقيق التكامل المعرفي:

لعل تحقيق مفهوم التكامل المعرفي يتطلب أربعة شروط متلازمة هي:

- التشبُّع بالرؤية الوجودية الإسلامية، لتصبح هذه الرؤية مرجعيّة في فهم الأفكار واستيعابها والتعامل معها. ويعني ذلك فيما يعنيه: التمكن من المعارف الإسلامية ذات العلاقة المباشرة بموضوع البحث، سواءً على مستوى النصوص الأصلية في الكتاب والسنة، أو على مستوى اجتهادات السلف في فهم هذه النصوص في سياقات هذه الاجتهادات في الزمان والمكان والأحوال، وإعادة الاجتهاد فيها، في ضوء ما تكشَّف للإنسان، عبر العصور اللاحقة وفي هذا العصر، من فهم متجدد لمقاصد تلك النصوص وإعمالها في المكان والزمان ومستجدات الواقع وظروفه.

- استيعاب العلوم والمعارف المعاصرة ذات العلاقة بموضوع البحث والتمكن منها حتى ينطلق التفكير في الموضوع من حيث انتهت الخبرة الإنسانية. ويتضمن هذا الاستيعاب الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات، ويتضمن المنطلقات الفلسفية والخلفيات التاريخية والاجتماعية لنشأة هذه العلوم والمعارف، ودور هذه المنطلقات والخلفيات في صياغة هذه العلوم وفي توظيفها.

- تطوير الرؤية التحليلية النقدية لتمييز عناصر المقولات المذهبية والمرجعيات الفكرية، سواءً في الخبرة الإسلامية أو الخبرة الإنسانية المعاصرة، والنظر إلى هذه الخبرة في مجموع عناصرها ومدارسها ومرجعياتها نظرة كُليَّة تُعين في الحكم العادل على عناصر هذه الخبرة وجزئياتها وموقع كل منها. إنَّ هذه الرؤية التحليلية النقدية ضرورية ليس في عملية بناء الفقه الكلي في مسائل البحث واستيعابها على الوجه الأمثل وحسب، وإنَّما في تحديد الفجوات التي تحتاج إلى استكمال الجهد وتقليب النظر والبحث، ومن ثم اقتراح تحديد الأولويات البحثية، وتطوير المشروعات العلمية والتخطيط لتنفيذها، والاستعانة في ذلك بأهل التخصصات الدقيقة ذات العلاقة سواءً في مجال العلوم الإسلامية أو العصرية.
- إذا كانت الشروط الثلاثة السابقة تعني الجهد المطلوب للاستيعاب، فإنَّ الشرط الرابع يعني التجاوز. ونأمل أن لا يفهم من التجاوز الإهمال، فلو كان إهمال ما سبق من عمليات التمكُّن من كل من مصادر التأسيس الإسلامية والخبرة الإنسانية المعاصرة مقصوداً لما عددناها شروطاً أساسية في التكامل المعرفي. إنما المقصود بالتجاوز الانتقال من كل من خبرة الماضي وخبرة الحاضر إلى بناء مستقبل جديد يهتدي بنصوص الوحي ومقاصده، وسنن الكون الطبيعي والاجتماعي والنفسي، والخبرة المتراكمة في هذه السنن. والمستقبلُ المنشود في الرؤية الوجودية الإسلامية ليس عودةً إلى صورة من صور الماضي، ولكنه قفزة إلى الأمام، يبدع فيها العقل المسلم صورة لا تقل في جدّتها عن الصورة التي أبدعها في عهد الرسالة الأول، حين صنعت هداية الوحي وحركة الإنسان المسلم بهذه الهداية ثقافة جديدة، وحضارة جديدة، وإنجازاً بشرياً متميزاً، لم تعهده البشرية من قبل.

إنَّ الواقع البشري المعاصر في أمسِّ الحاجة إلى هذه القفزة الإبداعية، التي تستطيع إعادة تشكيل الحضارة الإنسانية المعاصرة، وتوظيف إنجازاتها، وترشيد طاقاتها، بعد أن ذاقت البشرية من ويلات هذه الحضارة، وأصبحت البشرية عاجزة عن تحمل المزيد من هذه الويلات. عندها سيعود الإسلام غريباً كما بدأ،

ويحقق هؤلاء الغرباء ما حققه الجيل الأول منهم، من تجديد في مفهوم الدين والتدين، والنهوض بمهمّة الخلافة في الأرض وعمرانها بالحق والعدل والسلام.

لقد شهد القرن العشرون محاولات متعددة لإعادة بناء العلاقات بين الأفراد والمجتمعات بصورة تجنب العمران البشري ما يتهدده من مهلكات. لكنَّ كل هذه المحاولات كانت تفتقد العنصر الوحيد القادر على صهر مكونات الحضارة وترشيدها وإعادة توجيهها، وفقدت هذه المحاولات حاسَّة الاتجاه نحو طريق الخلاص مما تعانيه البشرية من مهلكات. هذا العنصر هو الطاقة الروحية التي يحقِّقها الدين، يومئذ تنصهر طاقاتُ الإنسان، ومواردُ الأرض، والإدارةُ الحكيمة لهذه الطاقات والموارد، ويتمُّ ترشيد هذه الطاقة وتنميتها وتوظيفها بالحق والعدل.(23)

ثانياً: خصائص منهجية التكامل المعرفي في مجال التفكير

الإنسان كائن مفكر، والتفكير صفة مميزة للإنسان، فمنهجية التفكير عند الإنسان هي أهم مجال من مجالات المنهجية، لأن التفكير هو الأساس لما بعده من بحث أو ممارسة عملية أو سلوك فردي أو اجتماعي. وتتصف منهجية التفكير في الرؤية الإسلامية بمجموعة من الخصائص التي تتكامل فيما بينها، فالتفكير وفق هذه المنهجية هو:

1. تفكير مقاصدي: يحقق الفهم والاستيعاب للنص في ضوء حكمة نزوله، والواقع وعلاقتهما في ضوء الرؤية المقاصدية.
2. وتفكير كلي: يوظف الرؤية الكونية الشاملة، ويسكِّن المسائل الجزئية في مواقعها المناسبة، وبأقدارها المناسبة، زماناً ومكاناً وحالاً.

(23) نتذكر في هذا المقام رؤية مالك بن نبي في صياغته لمعادلة الحضارة الإنسانية التي تتكون من عناصر ثلاثة هي: الإنسان والتراب والزمن، حين تتفاعل نتيجة الشخصية الروحية التي يوفرها الدين. انظر:

- ابن نبي، مالك. **شروط النهضة**، ترجمة: عمر مسقاوي وعبد الصبور شاهين، دمشق: دار الفكر، 1986م، ص45.

3. وتفكير سنني: يربط وقوع الأحداث، وظهور النتائج، وتجليات الظواهر بأسبابها.
4. وتفكير عملي: ينظر في الأمر من حيث علاقته بالواقع، ويبحث عن البدائل الممكنة و"السيناريوهات" التي يمكن تصورها لحل المشكلات الراهنة.
5. وتفكير استراتيجي استشرافي لبناء المستقبل وتحقيق النهوض الحضاري للأمة، ويتصف بالإيجابية والتفاؤل.

ثالثاً: منهجية التكامل المعرفي في البحث

لا نستطيع أن نتصور عملاً بحثياً في معزل عن عمليات التفكير، فمنهجية التكامل المعرفي في مجال البحث يتطلب جميع عناصر هذه المنهجية المطلوبة في مجال التفكير. ومع ذلك فإن التأمل في متطلبات منهجية التكامل في مجال البحث سوف يقود إلى تحديد عناصر أكثر تفصيلاً نذكر منها على سبيل المثال: تحديد أولويات حقيقية للبحث.

هذا التحديد لأولويات البحث الحقيقية يمكّن الباحث من اختيار القضايا الأجدر بالاهتمام، في مجتمع محدد، وظرف محدد، فليس كل ما يبحث في مجتمع يلزم بحثه في مجتمع آخر. وممارسة البحث ليست هدفاً في حدِّ ذاتها، وإنما هي وسيلة للوصول إلى العلم والمعرفة اللازمة لحل المشكلات، والإجابات عن الأسئلة، وتطوير مستويات الأداء. وليس كل ما تم بحثه من قضايا، وتدوينه من علوم في التراث الإسلامي يلزم إعادة بحثه، أو إعادة كتابته من جديد، لأنَّ ما كتب في هذا التراث كان اجتهاداً في تنزيل هداية الوحي على قضايا الواقع، قام به علماء أدّوا واجب زمانهم ومجتمعهم، في حدود السقف المعرفي الذي كان متاحاً لهم. والمطلوب الآن هو أن يجتهد علماء اليوم في تنزيل هداية الوحي على قضايا الواقع المعاصر ومشكلاته، فالوحي نبع مطلق لا ينضب مع كثرة الورود، وصلاحيته قائمة على مدى الزمان والمكان، وهدايته متواصلة لا تنقطع، وجدَّتهُ لاتخلق على كثرة الردّ.

إن الانشغال بإحياء التراث، وتحقيق المخطوط منه، ونشره وتيسير الاستفادة منه بالشرح أو الاختصار، ليس بديلاً عن الاجتهاد في إنشاء علوم جديدة مستنبطة من نصوص القرآن والسنة، فليس صحيحاً أنَّ السابق لم يترك شيئاً للاحق، إلا حين تصل الأمّة وعلماؤها إلى حالة العجز عن الاجتهاد والإبداع والعطاء المتجدد، وهي حالة تعبر عن تعطل حيوية الأمّة وانعدام وزنها بين الأمم، وتوقف إسهامها في العطاء الفكري والحضاري، ووصولها إلى حالة الغثائية التي حذر منها رسول الله صلى الله عليه وسلم.

ثم إن العلوم في المنظور الإسلامي ليست مقصورة على ما سمي العلوم الشرعية أو علوم الشريعة، مما كان يدور على النص تدويناً وتوثيقاً وتفسيراً واستنباطاً، بل يشمل ما يعرف اليوم بالعلوم الطبيعية الدقيقة والعلوم التطبيقية العملية، والعلوم الإنسانية والاجتماعية. ودراسة هذه العلوم من منظور إسلامي ليست مستنبطة بالضرورة من نصوص الوحي، وإنما هي علوم للطبائع والوقائع في ضوء السنن الكونية والاجتماعية والنفسية التي أودعها الله سبحانه في الأشياء والأحداث والظواهر.

ونصوص القرآن الكريم في هذا المجال تشكل مصدراً للهداية العامة التي ترشّدُ سعْي الإنسان في اكتساب المعرفة واختبارها وتوظيفها في تحقيق العمران، وتيسير سبل الحياة على هذه الأرض. والعالم المسلم والباحث المسلم بما يمكن أن يستمده من هداية القرآن لن يتردد في ممارسة العمل العلمي الذي يتطلبه موضوع البحث سواءً في الاطلاع على ما عند الآخرين، أو في إعمال المشاهدة والتجريب، ضمن أكثر الأساليب والوسائل فاعلية وملاءمة.

رابعاً: تمثلات منهجية التكامل المعرفي في مجال السلوك

أشرنا في فصل مبادئ وقيم المنهجية، بإيجاز شديد، إلى المبادئ الحاكمة للمنهجية في مجال السلوك، وحددنا ثلاثة مبادئ تتكامل فيما بينها لضبط السلوك بصورة منهجية، هي النيّة والاتباع والإبداع، وحين يقوم الإنسان بتفعيل هذه المبادئ فإنه يتجاوز سلوك العرف والعادة، أو السلوك العشوائي الذي تحدده المصلحة الشخصية الراهنة، أو سلوك الآخرين دون وعي أو تمحيص.

يرتبط السلوك غالباً بالجانب العملي الظاهر من فعل الإنسان الذي يمكن ملاحظته، لكن هذا الجانب الظاهر هو في حقيقته نتيجة مباشرة لعمل خفيٍّ، يقوم به الإنسان حين يُعمل التأمل والتفكير، والنظر في البدائل والخيارات، ويجري الموازنة والمقارنة، ثم يصل إلى ما ترتاح إليه نفسه ويطمئن إليه قلبه، فيعقد نيَّته ويعزم أمره. هذا السلوك الباطني، هو تعبير عن حركة القلب والضمير، وهي عند الإنسان المسلم الذي يود ممارسة المنهجية الإسلامية توجه نفسي نحو الخالق سبحانه، هو صورة من التقوى الذي يتوخى فيها الإنسان ما يؤدي إلى رضا الله وثوابه ويتجنب ما يؤدي إلى غضبه وعقابه.

وهذا السلوك يأخذ بالحسبان تجربة الآخرين لما هو سبيل مطروق ومجرب، ينتهي إلى القصد والغاية، فلا حاجة للتجربة والخطأ، فهو اتباع بوعي وبصيرة، يستقيم به سلوك الفرد على نهج النبوة، وهو تعبير عن الهوية وانسجام مع الحركة الجماعية لتحقيق الانتماء للمجتمع والأمة. ولكنه مع ذلك ليس تبعية عمياء وقولبة جامدة في مستوى الحد الأدنى من الأداء، وإنّما هو سعي متصل للارتقاء والنمو والإبداع، ابتغاء الحكمة والإحسان، وتجاوز المعوقات

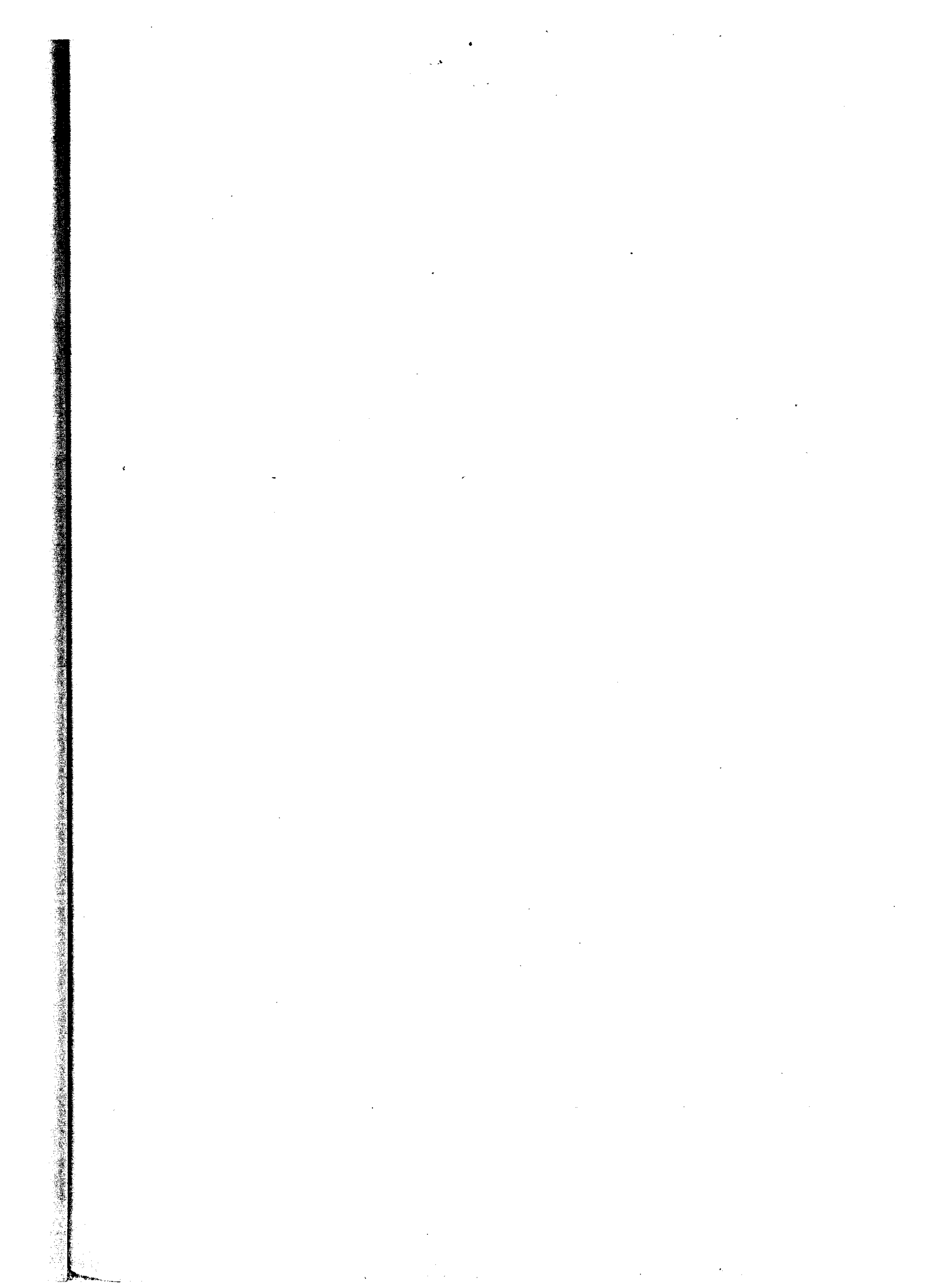
والمنهجية الإسلامية في السلوك تقتضي التكامل في التعامل المنهجي مع عالم الأشخاص وعالم الأفكار وعالم الأشياء، وغيرها من العوالم، ذلك أنّ ميادين التفكير والبحث لا تقتصر على عالم من هذه العوالم دون غيره.

في الختام سيكون من الضروري أن نؤكد الصور التي يلزم أن تظهر فيها تمثلات الثقافة المنهجية في مؤهلات الشخصية العلمية المسلمة التي تتصف بالتكامل، والأستاذ الجامعي بوجه خاص. ذلك أنّ الأستاذ الجامعي بشخصيته العلمية الإسلامية:

- يشعر أن الثقافة المنهجية عنصر أساسي في شخصيته العلمية وهويته العملية.
- وهذه الثقافة المنهجية عنصر أساسي يتكامل مع جوانب الثقافة الأخرى: الثقافية العلمية التخصصية التي تجعله عالماً، والثقافة العامة التي تجعله مصلحاً في محيطه الاجتماعي، والثقافة المسلكية التي تجعله مربياً للأجيال.

- وهو يمارس التفكير المنهجي تحديداً وتمييزاً، والبحث المنهجي عملاً مهنياً، والسلوك المنهجي شأناً يومياً.
- ويتم ذلك كله بطريقة عفوية.
- وتكون المنهجية سمةً ملازمة له.
- يعطي منها ما يلزم، لمن يلزمه، بصورة مباشرة.
- والله سبحانه أعلم.

الملاحق



ملحق 1

عناوين كتب تضمنت ألفاظ المنهج والمنهاج والنهج

1. مناهج التحصيل ونتائج لطائف التأويل، في شرح المدونة وحل مشكلاتها، أبو الحسن علي بن سعيد الرجراجي المعروف بابن تامسريت (أواسط القرن السابع الهجري) بيروت: دار ابن حزم، الطبعة الأولى 1428هـ / 2007م.
2. معراج المنهاج شرح منهاج الوصول إلى علم الأصول للقاضي البيضاوي، المؤلف: شمس الدين محمد بن يوسف الجزري، المحقق: شعبان محمد إسماعيل، الطبعة: الأولى، 1413 هـ / 1993م، عدد الأجزاء: 2
3. الكوكب الوهاج لتوضيح المنهاج في شرح درة التاج و عجالة المحتاج في فقه الطريقة التيجانية، تصنيف العلامة سيدي الحاج عبد الكريم بنيس رحمه الله، 283 ص.
4. در التاج في إعراب مشكل المنهاج للسيوطي: دراسة وتحقيق/ منيرة سليمان علـيا لعلـولا، الـرياض، / http: / /www.biblioislam.net /ar /Elibrary/ Search.aspx?chk4=1&s29=138&Univ=الإدارة20٪العامة20٪لتعليم20٪البنات" الإدارة العامة لتعليم البنات- كلية التربية- قسم اللغة العربية، 1999.- رسالة ماجستير.
5. التاج المنظوم من درر المنهاج المعلوم، عبد العزيز بن الحاج بن ابراهيم الثميني، فقة إباضي
6. الإمام النووي في كتابه دقائق المنهاج
7. الابتهاج في شرح المنهاج، تقي الدين علي بن عبد الكافي السبكي، ت756هـ
8. منهاج الطالبين وعمدة المتقين، يحيى بن شرف النووي محيي الدين أبو زكريا، المحقق: محمد محمد طاهر شعبان، الناشر: دار المناهج
9. سلم المتعلم المحتاج إلى معرفة رموز المنهاج (أحمد ميقري شميلة الأهدل

- اعتنى به إسماعيل عثمان زين)

10. الابتهاج في بيان اصطلاح المنهاج (أحمد بن أبي بكر بن سميط العلوي الحضرمي)
11. النهج المسلوك في سياسة الملوك تاليف عبد الرحمن بن نصر الشيرزي تحقيق محمد أحمد دمج، الناشر مؤسسة بحسون للنشر والتوزيع 1994م.
12. النهج الأسمى في شرح أسماء الله الحسنى، تأليف محمد محمود النجدي، الكويت: مكتبة الإمام الذهبي.
13. النهج البديع بأسانيد ومرويات الشيخ ربيع. وفي آخر الكتاب كتب بخطه الإجازة العامة للعبد الفقير .والكتاب بلغ 496 صفحة ، جمع وتخريج عبدالله بن محمد الأحمري، المدينة النبوية: مكتبة دار النصيحة.
14. المنهج في استنباط أحكام النوازل لوائل الهويريني.
15. مناهج التحصيل ونتائج لطائف التأويل محمد بن سعود بن عبدالكريم الخميس، دكتوراه فقه، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود، 1427هـ.
16. الكشف عن مناهج الأدلة في عقائد الملة، لابن رشد
17. نهج البردة
18. إتحاف الراغب الي نهج الطالب لأشرف المطالب، المؤلف: ابن الجوهري محمد بن احمد بن حسن بن عبدالكريم الخالدي ابوهادي.
19. منهاج القاصدين ومفيد الصادقين. لأبي الفرج عبد الرحمن بن علي بن الجوزي. تحقيق: كامل محمد الخراط، دمشق: دار التوفيق للطباعة والنشر والتوزيع، ثلاثة مجلدات، 1432هـ (2010م).

تمرين:

أضف إلى هذه القائمة عناوين عشرة كتب أخرى تتضمن واحداً من ألفاظ الأصل الثلاثي: نَهَجَ.

ملحق 2

التخطيط لبرنامج تدريبي في موضوع منهجية التكامل المعرفي

المادة التي سوف نوردها في هذا الملحق ليست خطةً كاملة للتدريب في موضوع منهجية التكامل المعرفي، وليست دليلاً تدريبياً كاملاً في الموضوع، وإنَّما هي دعوة لقارئ هذا الكتاب، وللمدرب الذي ربما يستفيد منه في عقد دورة -أو دورات- في موضوعه، إلى النظر في عدد من متطلبات وضع الخطة الكاملة للتدريب أو إعداد الدليل التدريبي.

وقد جاءت هذه المقترحات نتيجةً مباشرة لما تمَّ تنفيذه بالفعل في أربع دورات تدريبية نظَّمها المؤلف في موضوع مادة هذا الكتاب، ضمن فعاليات المعهد العالمي للفكر الإسلامي. كان أولها بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية في القاهرة مدة ستة أيام (23-28 أغسطس 2008م) ، والثانية بالتعاون مع جامعة الأمير عبد القادر في قسنطينة بالجزائر، لمدة ثلاثة أيام (20-22 أبريل 2009م) والثالثة بالتعاون مع معهد إدراك في باكو/ أذربيجان، مدة ثلاثة أيام (30/ أكتوبر-1/ نوفمبر/ 2010م) والرابعة بالتعاون مع جامعة العلوم الإسلامية العالمية في عمان/ الأردن، مدة خمسة أيام (6-10مارس 2010م). وكان عدد المشاركين في كل دورة من هذه الدورات يتراوح بين 30-35 مشاركاً. وبطبيعة الحال كان التخطيط ينضج مرة بعد أخرى.

أولاً: متطلبات الدورة

تعد وثيقة متطلبات الدورة على غاية من الأهمية، ولا بدّ من أن ترسل إلى المشاركين قبل وقت كاف للإعداد للدورة بما يناسبها. وتتوقف هذه المدة على طبيعة الدورة وحجم مادتها وعدد المهمات التي يطلب إلى المشارك القيام بها قبل الدورة، ونوع هذه المهمات. وتتضمن مواعيد محددة لتنفيذ هذه المهمات، وذلك للتحقق من أن معظم وقت الدورة لن يكون في القراءة والعرض، وإنما في المناقشة والتمرين. ويتضمن الإعداد للدورة دراسة متأنية وفاحصة، من جانب

المشاركين، للمادة الأساسية للدورة، وإلماماً كافياً بالمادة الإضافية، قبل موعد الدورة، وقيامهم بالنشاطات التي يقترحها برنامج الإعداد للدورة قبل موعد انعقادها.

ومن المناسب أن تتضمن وثيقة متطلبات الدورة العناصر الآتية:

1. **معلومات عن المشاركين في الدورة** وعددهم وبلدانهم وتخصصاتهم وخبراتهم، وطبيعة المواد الأساسية والإضافية لها.

2. **نشاطات ما قبل الدورة:**

أ. يقوم المشاركون بدراسة متأنية وفاحصة للمادة الأساسية للدورة، ويلِمُّون إلماماً كافياً بالمادة الإضافية.

ب. يجيب المشاركون عن الأسئلة والتمارين التي تتضمنها المادة الأساسية للدورة. ويستعدون لعرضها ومناقشتها في مواقعها من جلسات الدورة.

ت. يختار كل مشارك مادة علمية يتوقع أن تكون مفيدة للمشاركين، ولها علاقة مباشرة بموضوع الدورة. ويقوم بإرسالها إلى إدارة الدورة في موعد محدد.

ث. يحدد كل مشارك مشروعاً بحثياً في مجال تخصصه، يمكنه أن يطبق خبرات الدورة في تطويره، ويستكمل كتابته بعد ذلك ليصبح صالحاً للنشر في مجلة علمية محكمة، أو لتنشر مجموعة البحوث ضمن كتاب يصدر عن الدورة يحتوي على مجموع إسهامات المشاركين. ويرسل المشارك عنوان بحثه الذي يختاره إلى إدارة الدورة في موعد محدد.

ج. يقترح كل مشارك ثلاثة عناوين لمشاريع بحثية في مجال تخصصه، يراها المشارك من أولويات البحث التي يلزم تطبيق خبرات الدورة فيها. يرسل المشارك عناوين هذه المشاريع البحثية الثلاثة في موعد محدد.

ح. يختار كل مشارك موضوعاً من موضوعات الدورة ويستعد للمشاركة في إدارة الجلسة الخاصة بذلك الموضوع، ويطور بعض المواقف التدريبية

فيه. ويرسل المشارك عنوان الموضوع الذي يرغب في المشاركة في قيادة النقاش فيه في موعد محدد.

3. **نشاطات المشاركة في الدورة:**

أ. استحضار عناصر الموضوع المخصص لكل جلسة، والاستعداد للإسهام الفاعل في نشاطات كل جلسة.

ب. كتابة خلاصة في صفحة واحدة (250 كلمة) في أهم الأفكار و المهارات التي تضمنتها نشاطات الجلسة، وذلك في أثناء الجلسة أو في نهايتها، على أن تسلم خلاصات كل يوم صباح اليوم التالي.

ت. الإسهام في أساليب المشاركة في الدورة في أثناء الجلسات وتمييز نوع الإسهام في كل أسلوب من الأساليب المتبعة، ولا سيّما: أسلوب التفكر الفردي، أسلوب المشاركة في فريق، وأسلوب المشاركة العامة.

ث. تطوير المشروع البحثي الذي سيتولى المشارك استكماله وإعداده للنشر، بإضافة عنصر جديد إلى مادة المشروع في كل جلسة، نتيجة لخبرة تلك الجلسة. ويتوقع أن يكون الحد الأدنى من حجم المادة التي يتم إعدادها قبل الدورة وفي أثنائها ألفين وخمسمائة كلمة.

ج. تطوير خطة المشاريع البحثية الثلاثة التي يعدها من أولويات البحث في موضوع اختصاصه. ويكون الحد الأدنى من خطة المشروع 250 كلمة، وتتضمن إضافة إلى عنوان البحث، فقرة عن فكرة الموضوع وأهميته، وأسئلته، والمنهجية المتبعة في تنفيذه، وأهم النتائج المتوقع تحقيقها من البحث. والهدف من ذلك أن ينتج عن الدورة قائمة من عدد من المشاريع البحثية ذات الأولوية يكون عددها ثلاثة أضعاف عدد المشاركين، وسوف توزع هذه القائمة على المشاركين في الجلسة الختامية للدورة.

ح. الإجابة عن أسئلة نموذجي التقويم في الجلسة الختامية من الدورة: نموذج التقويم الكمي، ونموذج التقويم الكيفي. ويمكن الإجابة عن

بعض أسئلة النموذجين أولاً بأول في أثناء جلسات الدورة؛ إذ سيوزع النموذجان ضمن حقيبة الدورة منذ اليوم الأول.

4. **متطلبات ما بعد الدورة:**

أ. تنظيم برنامج تواصل بين المشاركين في الدورة عبر مجموعة بريد إلكتروني لتبادل الخبرات والمواد والإنجازات ذات العلاقة بالقضايا التي عالجتها الدورة.

ب. استمرار العمل في إنجاز المشروع البحثي حتى تكتمل جميع عناصره، ويتم تحريره وإعداده للنشر. ويمكن النظر في نشر البحوث المنجزة في كتاب محرر تصدره مؤسسة التدريب. وتعطى مهلة للمشاركين (شهران-أربعة أشهر) لإنجاز البحث في صورته الكاملة وإرساله إلى إدارة الدورة. ويكون حجم البحث في حدود عشرة آلاف كلمة ضمن معايير النشر للبحوث في المجلات العلمية.

5. **هيكل برنامج الدورة:** وفيه تحديد لعدد الساعات الكلية للبرنامج، ويتضمن هذا التحديد تقدير عدد الساعات اللازمة للإعداد للدورة وللقيام بالمهمات اللاحقة لها، إضافة إلى عدد جلسات كل يوم ومواعيدها وطبيعة النشاطات المسائية.

6. **مفردات برنامج الدورة:** ويحدد هذا البند عناوين الموضوعات التي سوف تدور عليها المناقشات في جلسات الدورة، وستخصص جلسة لمناقشة كل موضوع من هذه الموضوعات. ويتوقع من كل مشارك أن يختار موضوعاً من هذه الموضوعات، يرغب في المشاركة في قيادة النقاش حوله في الجلسة المخصصة لهذا الموضوع. ويطور بعض المواقف التدريبية المتصلة به.

7. **بطاقة التعريف بالمشارك:** يطلب التعريف بالمشاركين بوساطة بطاقات تعريف ذات صيغة موحدة أو متقاربة، ويتم تحديد موعد إرسال هذه البطاقة قبل الدورة بوقت كاف، حتى تتمكن إدارة الدورة من إعداد ملف تعريف بجميع المشاركين، يكون جاهزاً للتوزيع في الجلسة الافتتاحية للدورة،

وتكون مادة التعريف بالمشارك في حدود 50-75 كلمة على الوجه الآتي:

الاسم ....المؤهل الأعلى ....
في تخصص ....
من جامعة ....
في مدينة .... عام ...... طبيعة العمل أو الوظيفة ....
ومكانه ....الإنجازات: عدد الكتب المنشورة .... والبحوث
المنشورة.............. في مجالات .... أهم هذه الإنجازات
.... طبيعة الاهتمام العلمي والعملي الحالي ....
....

ثانياً: الحقيبة التدريبية

الحقيبة التدريبية مصطلح يعني: مجموعة من المواد التي يتم إعدادها مسبقاً لتكون بيد المشاركين في الدورة التدريبية. وتتكون هذه المواد مما يأتي:

1. ورقة عمل الدورة، وغالباً ما تكون هذه هي مطوية الإعلان عن الدورة والدعوة إلى المشاركة فيها، وتتضمن: فكرة الدورة، وأهدافها، ومحاورها، وطبيعة النشاطات التي تتضمنها، إضافة إلى طرق الاتصال بالمؤسسة التي تنظم الدورة، أو المدرب الذي يتولى التدريب فيها.

2. مادة الدورة وهي القراءات الأساسية والإضافية للدورة، وترسل إلى المتدربين قبل موعد الدورة بوقت كاف **لدراستها** والقيام بعدد من التمارين والواجبات التي يكون القيام بها قبل موعد الدورة شرط لحضورها. والمواد الأساسية عادة هي كتاب، أو كراس، أو فصول مختارة من كتاب أو أكثر، يتضمن المادة العلمية للدورة التي ستكون موضوعات مباشرة للمناقشات والنشاطات التدريبية. أما المواد الإضافية فهي كذلك كتاب أو فصول من كتاب أو كتب تنصح إدارة الدورة **بالاطلاع عليها**، لمن يودّ التوسع في موضوع الدورة واكتساب مزيد من المعرفة فيه.

3. برنامج الدورة الذي يحدد مواعيد جلساتها وموضوعات هذه الجلسات، ونشاطات الجلسة الافتتاحية والجلسة الختامية.

4. بطاقة متطلبات الدورة، وتتضمن ما هو مطلوب من المشارك المتدرب من استعدادات قبل الدورة، ونشاطات أثناءها، وأعمال تكميلية بعدها. وتكون هذه البطاقة إحدى المواد التي يطلع عليها المشارك قبل الدورة، ولكنها تكون كذلك ضمن مواد الحقيبة لأغراض المتابعة.

5. بطاقة التعريف بالمشارك، وهي موجز عن السيرة الذاتية للمشارك، وتبين البطاقة سبعة عناصر هي: المؤهل الأعلى للمشارك، وتخصصه العلمي الدقيق، وطبيعة عمله الحالي، وأبرز إنجازاته من الكتب والبحوث والجوائز، ومجالات اهتماماته الحالية، وعنوان بريده الإلكتروني، وصورته الشخصية.

ويفضَّل تحديد حجم المادة التي تتضمنها البطاقة ما بين 50–75 كلمة، لتسهيل وضعها في نسق واحد ثم جمعها في بطاقة واحدة تسمى بطاقة التعريف بالمشاركين لتوزع عليهم في بداية الدورة.

6. نماذج تقويم المتدربين للدورة، ولهذه النماذج هدف مزدوج، ففيها من جانب بيانات لإدارة الدورة عن مدى نجاحها في تحقيق أهدافها من وجهة نظر المشاركين، وأية مجالات تحتاج إلى التحسين في الدورات القادمة؛ وفيها من جانب آخر فرصة للمشارك لمراجعة عناصر الدورة ومتطلباتها ودرجة تفاعله معها. ويفضل أن يكون تقويم الدورة في ثلاثة نماذج: نموذج تقويم الجلسة التدريبية، ويكون عدد النماذج في الحقيبة التدريبية مساوياً لعدد جلسات العمل التي يتضمنها برنامج الدورة. ونموذج واحد للتقويم الختامي الكمي، ونموذج واحد آخر للتقويم الختامي النوعي.

7. نموذج التقويم الذاتي للمتدرب، ويتضمن بيانات يدونها المتدرب بنفسه عن حضوره للجلسات، وقيامه بالواجبات، والموضوعات التي يشعر المتدرب أنه قد تمكن منها، والموضوعات التي يشعر أنه يحتاج إلى مزيد من بذل الجهد ليتمكن منها، ومدى شعوره بالقدرة على تنظيم دورة مماثلة، والعلامة (من مائة) التي يمكن أن يمنحها لنفسه، وتمثل مدى تمكنه من تحقيق الأهداف الإجمالية للدورة.

8. نموذج للشهادة التي سوف تمنح لكل مشارك في نهاية الدورة يكون قد حضر الدورة وأنجز متطلباتها.

9. البطاقات التدريبية لجلسات الدورة: ومع أن على المدرب أن يعد لنفسه بطاقة التدريب الخاصة بكل جلسة، فإنَّه يفضَّل أن لا يضمِّن الحقيبة التدريبية جميع البطاقات التدريبية للجلسات، تاركاً المجال لواحد من نشاطات التدريب التي يكلف بها المشاركون في بعض الجلسات؛ إذ يطلب إلى كل فرقة في النشاطات المسائية التعاون في إعداد بطاقة تدريبية لإحدى الجلسات التي نظمت في نهار ذلك اليوم، ويطلب من كل مشارك –منفرداً–

أن يعدّ في مساء اليوم التالي بطاقة تدريبية لجلسة أخرى. والسبب في اقتراح هذا الترتيب هو أن التدريب على إعداد البطاقات التدريبية هدف من أهداف الدورة. وتتضمن كل بطاقة أربعة عناصر أساسية هي:

أ. أهداف الجلسة، وهي الأهداف الخاصة للجلسة التي تكون مرتبطة بصورة مباشرة بموضوع الجلسة وبأحد الأهداف العامة للدورة.

ب. المفاهيم المفتاحية للجلسة، وهي عناوين الموضوعات التي تتضمنها الجلسة.

ت. أهم نتائج الجلسة وتعبر عن مضامين الأهداف المنشودة في الجلسة على صورة جُمَل مفيدة، أو صياغات مفاهيمية للمعلومات والنشاطات اللازمة لاكتساب المهارات والاتجاهات في الجلسة.

ث. المواقف التدريبية للجلسة ونشاطاتها: مع تحديد اسم النشاط أو الموقف التدريبي، ونوعه، والمدة الزمنية للقيام به، ومتطلبات تنفيذه، وطريقة تنفيذه.

ثالثاً: المواقف التدريبية

تتنوع المواقف التدريبية في أهدافها، وفي صورها العملية، وفي الوقت اللازم لتنفيذها، وذلك على الوجه الآتي:

1. التفكير فردياً وثنائياً:

فقد يكون الهدف هو التحقق من أنّ كل فرد من المتدربين يمارس التفكير والتأمل بصورة مستقلة عن الآخرين، فلا يكون تفكيره وفهمه للموضوع متأثراً بالبيئة الفكرية التي تصوغها مواقف وآراء المتحدثين في مناقشة عامة. فمعظم الناس -وليس جميعهم- تتأثر مواقفهم بالموقف السائد الذي تحدده توجهات المتحدثين. فإن كان قبولاً لرأي معين يميل الفرد إلى قبوله، وإن كان رفضاً لرأي آخر يميل الفرد إلى رفضه.

وقد يكون الهدف هو إتاحة المجال للتعبير اللغوي الدقيق والواضح والمحدد، عندما يطلب إلى كل فرد من المتدربين أن يكتب العبارة التي تمثل جواباً عن سؤال

محدد، فمعظم الناس -وليس جميعهم- تكون لغتهم المكتوبة لغة فصيحة، وأكثر تحديداً واختصاراً من الكلام المرتجل، الذي تغلب عليه العامية والحاجة إلى تكرار المحاولة حتى يستقيم التعبير عما يريده المتحدث.

أ. فصورة الموقف التدريبي في مثل هذه الحالة هي النشاط الفردي، الذي يتضمن التفكير الفردي والتأمل المستقل والكتابة المعبرة، بأن يطلب المدرب من المتدربين أن يكتب كل منهم على انفراد عدداً محدداً من الكلمات (في حدود عشرين كلمة مثلاً) جواباً عن السؤال ضمن زمن محدد (ستين ثانية مثلاً). ثم يطلب أن يقرأ عدد من المتدربين ما كتبوه، ويعلق على التنوع والغنى في اتجاهات التفكير، وقيمة هذا التنوع. ويلاحظ كل متدرب كيف كان اتجاه تفكيره، ومدى تميّزه عن تفكير الآخرين، أو مدى الحاجة إلى الانتباه إلى أمور لم ينتبه إليها. والتفكير الفردي أدعى إلى التجرد في طلب الحق والبعد عن هوى النفس، ولذلك فإنَّ هذا الموقف التدريبي يلزم أحياناً للنفس لا للغير، فقد يكون المطلوب هو أن يكتب المتدرب لنفسه، دون أن يكون ثمة حاجة إلى إعلام الآخرين بنتيجة التفكير، وإنَّما يحتفظ بهذه النتيجة لنفسه في هذا الموقف ليقارنها فيما بعد بموقف آخر له، وبتطور تفكيره في الموضوع بعد قدر من النمو في الخبرة والتجربة والتعلم. ومن جهة أخرى فإنَّ هذا الموقف الفردي يذكر الإنسان بمسؤوليته الفردية المباشرة أمام الله سبحانه، فهو سيأتي ربَّه فرداً وسيحاسب بمفرده عن كسبه ﴿كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ ﴿٣٨﴾﴾ [المدثر:83] دون أن يتحمل أحد وزر غيره، ﴿وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ﴾ [الإسراء: 51] وبمثل هذا النوع من التفكير لا يجد الإنسان مناصاً من التجرُّد وبذل الجهد في طلب الحق.

ب. وقد يكون الهدف هو استثمار فرص التعاون في التفكير بين فردين متجاورين، اختصار نصف الوقت اللازم ليقوم كل منهم بالإجابة المباشرة عن سؤال معين، إذ يعطي وقت للنشاط (مائة وعشرون ثانية مثلاً) ليتمكن كل اثنين متجاورين من المتدربين من تبادل الرأي في الإجابة الممكنة، ويتولى واحد

منهما ذكر ذلك الجواب. ويتحقق في هذا النوع من التفكير الثنائي قدر من المصارحة، فليس المقصود هو إظهار قوة أي منهما أمام الآخرين، فهي ليست مناظرة جماهيرية، وإنما المقصود إسهام كل منهما في بذل الجهد اللازم للوصول إلى موقف واحد يتفق عليه الإثنان. ويمكن أن يتم هذا الموقف التدريبي في أن يطلب المدرب من كل مشارك أن يتجه إلى المشارك الذي يجلس إلى يمينه فيشكلان معاً فريقاً من اثنين للتداول في مسألة من المسائل ضمن وقت محدد. وحتى لا تبقى خبرة المشاركة الثنائية محصورة بين الإثنين طوال وقت التدريب، فإن من الممكن أن يطلب المدرب في موقف آخر أن يتشارك كل متدرب مع الشخص الذي يجلس إلى يساره.

ولعل في قوله سبحانه وتعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَآ أَعِظُكُم بِوَٰحِدَةٍ ۖ أَن تَقُومُواْ لِلَّهِ مَثْنَىٰ وَفُرَٰدَىٰ ثُمَّ تَتَفَكَّرُواْ ۚ مَا بِصَاحِبِكُم مِّن جِنَّةٍ ۚ إِنْ هُوَ إِلَّا نَذِيرٌ لَّكُم بَيْنَ يَدَىْ عَذَابٍ شَدِيدٍ﴾ [سبأ: 46] ما يشير إلى أهمية التفكير فردياً وثنائياً.

2. التفكير ضمن فريق

إنّ ما سبق عن أهمية التفكير الفردي والثنائي في بعض المواقف، لا يعني أنّ هذه الصورة من النشاط، هي الصورة الوحيدة الممكنة والمفيدة للمواقف التدريبية. فإنَّ بعض الأمور يصعب الوصول فيها إلى نتيجة دون توسيع مجال التحاور المفتوح بين عدد أكبر من المتدربين المشاركين.

وتظهر الحاجة إلى تكوين الفرق عندما يلزم إعطاء وقت أطول لمشاركة كل متدرب في الحديث عن الموضوع، أو يلزم التعاون في بلورة رأي أو موقف موحد لدى مجموعة من المتدربين، والتدريب على التعبير عن هذا الرأي الواحد، أو التعبير الموضوعي عن تعدد الآراء. وبعض الموضوعات تنطوي على جزئيات وعناصر متعددة، يصعب أن تأخذ جميعُها ما يلزمها من التفكير الفردي أو الجماعي. وفي مثل هذه الحالات يمكن تقسيم المتدربين إلى عدد من الفرق (3–5 فرق، في كل منه 4–6 أفراد) تأخذ كل فرقة عنصراً من عناصر الموضوع، ويطلب إلى أعضاء كل فرقة مناقشة العنصر المحدد من الموضوع، والتوصل إلى

ما يمكن الوصول إليه من نتائج، ثم يكلف فرد واحد من كل فرقة أن يلخص أهم هذه النتائج أمام الجميع.

ولبيان القيمة العملية لهذا النوع من المواقف التدريبية، نفترض أن عدد المتدربين 20 متدرباً، وأن الموضوع المراد مناقشته يتضمن أربعة عناصر. وإذا أراد المدرب أن يتيح المجال مدة دقيقة واحدة لكل فرد من المتدربين ليبدي رأيه فإن الوقت اللازم لمناقشة كل عنصر هو 20 دقيقة وللعناصر الأربعة 80 دقيقة. وهذا وقت طويل قد لا يكون متوفراً. فضلاً عن أن الحديث المفتوح ربما يكوِّن اتجاهاً عاماً، يوجه حديث بعض المتدربين، ويحدُّ من انطلاق التفكير في اتجاهات أخرى. والبديل هو تقسيم المتدربين إلى أربع فرق، خمسة أعضاء في كل فرقة، تناقش كل فرقة عنصراً من عناصر الموضوع، ويعطى لكل فرقة عشر دقائق مثلاً، ويتاح فيها وقت أطول لكل فرد في التفكير والتعبير والحوار، وتتكون رؤية مشتركة بين أعضاء كل فرقة. وبعد انتهاء الوقت المحدد يجتمع جميع المشاركين في جلسة واحدة ويعطي لكل فرقة دقيقة واحدة لتلخيص ما توصلت إليه، وبذلك تتكامل رؤية المشاركين للموضوع بعناصره الأربعة في وقت مناسب يتيح المجال لموضوعات أخرى.

وتشكيل الفرق لا يعني بالضرورة اختلاف موضوعات البحث، بل يمكن أن يتم تداول الموضوع نفسه في الفرق الأربعة، ويلخص فرد واحد من كل فرقة النتائج التي توصلت إليها الفرقة. وبهذه الطريقة يتضاعف الوقت المتاح لكل فرد أن يعبر عن رأيه ويبدي موقفه، أو يعطي ما لديه من معلومات، كما يتاح المجال للفرق المختلفة أن تسلك مسالك مختلفة عن بعضها في مناقشة الموضوع، دون أن يتأثر الأفراد بما يمكن أن يتولد من رأي عام يسود النقاس في حالة المناقشة المفتوحة.

ويتاح المجال في حالة الفرق أيضاً أن تمارس نوعاً من المناظرة بين فرقتين أو أكثر، عندما يلزم استقصاء الحجج والأدلة الممكنة لدعم وجهات نظر مختلفة في الموضوع المعروض للمناقشة.

3. المناقشة المفتوحة

المناقشة المفتوحة موقف تدريبي يتضمن فتح المناقشة في الموضوع بحضور جميع المتدربين. ويلجأ المدرب إلى هذا الموقف التدريبي عندما يود أن يعرض خبرة معينة على شكل قصة، أو لوحة، أو مخطط، يلفت فيه انتباه الجميع، ويعطي بعد ذلك وقتاً محدداً للتعليق أو إبداء الرأي أو التساؤل. يفضل أن لا تطول فترة العرض إلى الحد الذي تنقلب فيه الجلسة إلى محاضرة، وأن لا تطول فترة المناقشة حتى لا يستهلك الوقت في إبداء الرأي والرد عليه والرد على الرد. لذلك لا يتوقع أن يكون المجال متاحاً لكل واحد من المتدربين أن يسهم في المناقشة في كل موقف من مواقف المناقشة، ويكفي في المقابل أن يشعر المدرب أن عدداً من المداخلات قد أوصلت الموضوع إلى قدر مناسب من الإشباع، لينتقل إلى موضوع آخر، أو موقف تدريبي آخر. لكن من المهم أن يحرص المدرب على توزيع فرص المداخلات على المتدربين، وعدم سيطرة بعضهم على المناقشات بحيث يكون ذلك على حساب آخرين، أو على حساب عناصر أخرى من موضوع المناقشات.

ومن المعروف أن التدريب يتضمن قدراً من التأمل في ما يتم عرضه ومناقشته حتى يتمكن المتدرب من هضم ما عُرض، أو اتخاذ موقف منه، أو إسكانه في بنيته المعرفية، أو استخلاص ما يَنْبني عليه من إعادة تنظيم الخبرة الفردية على أساسه. والوقت الذي يقضيه المتدرب في هذا التأمُّل لا يقل أهمية عن الوقت الذي يقضيه في الحديث وإبداء الرأي.

وثمة طرق مختلفة في إدارة المناقشة الجماعية، فقد تتم المناقشة عندما يعرض سؤال من المدرب أو من أحد المتدربين، وبدلاً من الحصول على جواب واحد، أو صيغة واحدة للجواب، يفتح المدرب مجال المناقشة للحصول على صور مختلفة من الإجابة. وقد تعرض مشكلة تحتاج إلى حلٍّ أو مهمة task تحتاج إلى إنجاز. وتكون صور المناقشة في هذه الحالة أشبه بعملية العصف الذهني واستمطار الأفكار Brain storming التي تستدعي توظيف الخبرات المتنوعة للمشاركين في طرق حل المشكلة أو إنجاز المهمة.

رابعاً: ملحوظات عن مفهوم التدريب

ثمة أشكال من الفهم السلبي، أو الفهم الخطأ، ارتبطت بمفهوم التدريب بالمقارنة مع التعليم والتدريس. ومن الأمثلة على ذلك:

- اختصاص معنى التعليم بالنضج والوعي الفكري للبالغين، مقابل اختصاص التدريب بعدم النضج عند الأطفال، وعدم الإدراك عند الحيوانات.
- ارتباط معنى التدريب باكتساب مهارات تطبيقية وممارسات عملية، وارتباط التعليم بالمعلومات والأفكار.
- اقتصار بعض أساليب التعليم على الاستماع والتلقي السلبي من جانب المتعلمين، وتخصيص أساليب التدريب بالمشاركة الإيجابية من جانب المتدربين.

إلاّ أنّ واقع الحال لا يجب أن يتقيد بهذه الأشكال الخطأ من الفهم، ذلك أن التعليم يمكن أن يتوجه نحو الصغار والكبار، ويمكن أن يعتمد المشاركة الفعالة، ويمكن أن يتضمن إكساب المتعلمين معلومات ومهارات واتجاهات، وبغير ذلك لا يكون التعليم جيداً. ويمكن أن يكون التدريب مجموعة من المحاضرات التي يقتصر فيها موقف المتدرب على التلقي السلبي، وعندما لا يكون التدريب جيداً.

لذلك يمكن أن تكون ممارسات التعليم جيدة أو سيئة، وكذلك يمكن أن تكون ممارسات التدريب. ولأن سياق الحديث في هذا المقام سيكون عن التدريب، فإنّنا سنتحدث عما نجتهد في رؤيته عن التدريب الجيد.

وسوف نتجاوز الحديث عن ممارسات مألوفة في الكثير مما يسمّى "البرامج التدريبية"، أو "الدورات التدريبية"؛ إذ تقتصر معظم نشاطات البرنامج أو الدورة على إلقاء المحاضرات، مع استعمال بعض وسائل العرض ولا سيّما عرض الشرائح الإلكترونية باستعمال جهاز العرض الخاص بهذه الشرائح. وفي هذه الحالة لن نعجب إذا ذكر البرنامج صراحة أن البرنامج التدريبي يتكون من

محاضرات. وتكون صفة التدريب في هذه الحالة هي عرض مادة المحاضرة عن طريق الشرائح الإلكترونية المعدة سلفاً.

التدريب مثله مثل التعليم يتضمن تزويد المتدربين بالمعلومات والمهارات والاتجاهات، ولكنه يتضمن تركيزاً على المهارات ذات العلاقة المباشرة بالمعلومات الخاصة بموضوع التدريب، وبناء اتجاهات إيجابية نحو اكتساب هذه المهارات، فليس ثمة مهارة إلا لها قاعدة معرفية من المعلومات، سواءً أكانت هذه المهارات مهارات عملية أو مهارات فكرية.

ففي العمل البحثي مثلاً يلزم أن يكتسب الباحث مهارة صياغة أسئلة البحث بطريقة محددة، تؤشر على حقائق محددة، وتستدعي بيانات محددة، وترتبط لغتها ارتباطاً مباشراً بمشكلة البحث وعنوانه، وهذا يتطلب بالضرورة معلومات لا بد من قراءتها أو عرضها عن الشروط والمواصفات المطلوبة في صياغة أسئلة البحث. وقد تتم هذه العملية بطريقة أخرى وهي عرض نماذج من الأسئلة البحثية الجيدة، واستخلاص الشروط والمواصفات التي يلزم أن تتصف بها هذه الأسئلة، ثم عرض نماذج من الأسئلة البحثية التي لا تتصف بهذه الشروط، ومناقشة كيفية تحسينها، ثم مناقشة ما يكتبه المتدربون من أسئلة في موضوعات البحث التي يختارونها، وتطوير هذه الأسئلة حتى تقترب من المواصفات المطلوبة. المهم في هذا المثال هو وجود مواصفات وشروط يلزم أن تتصف بها الأسئلة البحثية الجيدة، وهي معلومات يمكن أن تعطى مباشرة في صورة محاضرة قصيرة، أو تقرأ من نص مكتوب، أو تستخلص من مناقشة الأمثلة.

وتمتاز البرامج التدريبية غالباً بوجود حوافز ذاتية عند المتدربين للمشاركة في هذه البرامج، وقد يدفعهم حرصهم على التفرغ لحضور البرنامج والقيام بنشاطاته، ودفع نفقاته. وتتمثل هذه الحوافز بشعور المتدرب بالرغبة في تطوير معلوماته وقدراته ومهاراته. لذلك يتوقع أن يأتي المتدرب إلى البرنامج تدفعه روح الاهتمام به، والاقتناع بالأهداف التي يحاول البرنامج تحقيقها، والنظر إليه نظرة جادة تسوغ الجهد والوقت والمال الذي ينفق عليه.

المراجع والمصادر

مراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم، أبو بكر محمد أحمد. **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2007م.
2. ابن أبي أصيبعة، موفق الدين أبو العباس أحمد بن القاسم. **عيون الأنباء في طبقات الأطباء**، شرح وتحقيق: نزار رضا، بيروت: دار مكتبة الحياة، (د.ت).
3. ابن تيمية، أبو العباس تقي الدين. **درء تعارض العقل والنقل**، تحقيق: محمد رشاد سالم، الرياض: جامعة الملك محمد بن سعود، 1979م.
4. ابن جزي، أبو القاسم محمد بن أحمد. **تقريب الوصول إلى علم الأصول**، دراسة وتحقيق: عبد الله الجبوري، عمّان: دار النفائس، 2002م.
5. ابن خلدون، عبد الرحمن. **المقدمة**، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، القاهرة: دار نهضة مصر، طبعة جديدة ومزيدة ومنقحة، 2004م.
6. ابن رشد، أبو الوليد. **فصل المقال في تقرير ما بين الحكمة والشريعة من الاتصال**، تحقيق: محمد عابد الجابري، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1997م.
7. ابن رشد، أبو الوليد. **فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال**، تحقيق: محمد عمارة، القاهرة: دار المعارف، ط1، 1972م.
8. ابن عاشور، محمد الطاهر. **التحرير والتنوير**، تونس: دار سحنون للنشر والتوزيع، ج2، 1997م.
9. ابن عاشور، محمد الطاهر. **أليس الصبح بقريب: التعليم العربي الإسلامي**. تونس - القاهرة: دار سحنون، دار السلام، ط2، 2007م.

10. ابن عاشور، محمد الطاهر. **تفسير التحرير والتنوير**، تونس: الدار التونسية للنشر، ج3، 1984م.

11. ابن عبد البر، أبو عمر يوسف. **جامع بيان العلم وفضله**، تحقيق: أبي الأشبال الزهيري، الرياض: دار ابن الجوزي، 1994م.

12. ابن كثير، أبو الفداء اسماعيل بن كثير القرشي. **تفسير القرآن العظيم**، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي، (د.ت.).

13. ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل. **تفسير القرآن العظيم**، القاهرة: عيسى البابي الحلبي، ج2، (د.ت.).

14. ابن كثير، الحافظ عماد الدين أبو الفداء إسماعيل. **تفسير القرآن العظيم**، تقديم: عبد القادر أرناؤوط، دمشق: دار الفيحاء، والرياض: مكتبة دار السلام، طبعة جديدة ومنقحة، (د.ت.).

15. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. **لسان العرب**، بيروت: دار صادر، ودار بيروت. (د.ت.).

16. ابن هشام الأنصاري، محمد عبد الله جمال الدين. **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك**، صيدا - بيروت: المكتبة العصرية، طبعة جديدة منقحة، 1996م.

17. أبو الفضل، منى عبد المنعم. **نحو منهاجية للتعامل مع مصادر التنظير الإسلامي: بين المقدمات والمقوّمات**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996م.

18. أبو حليوه، إبراهيم سليم. **طه جابر العلواني؛ تجليات التجديد في مشروعه الفكري**، بيروت: مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، 2011م.

19. أبو سعدة، رؤوف. **من إعجاز القرآن**، القاهرة: دار الهلال، جزءان، 1993-1994.

20. أبو سليمان، عبد الحميد. **أزمة الإرادة والوجدان المسلم: البعد الغائب في مشروع إصلاح الأمة**، دمشق: دار الفكر، 2005م.

21. أبو سليمان، عبد الحميد. **أزمة العقل المسلم**، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط3، 1994م.

22. أبو سليمان، عبد الحميد. **الرؤية الكونية الحضارية القرآنية**، هيرندن، فيرجينيا - القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط1، 2009م.

23. أبو سليمان، عبد الحميد. "معارف الوحي: المنهجية والأداء"، **إسلامية المعرفة**، ع3، يناير 1996م.

24. أرسطو. **منطق أرسطو**، حققه وقدم له: عبد الرحمن بدوي، بيروت: دار القلم، 1980م.

25. اشتي، فارس. "مدخل إلى المنهجية في العلوم الاجتماعية"، **مجلة العلوم الاجتماعية**، الجامعة اللبنانية، مج1، ع1، 1991م.

26. الأصفهاني، الراغب. **معجم ألفاظ القرآن الكريم**، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، بيروت: دار الكتب العلمية، 1997م.

27. امزيان، محمد محمد. **منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 1991م.

28. أنور، علا مصطفى. **التفسير في العلوم الاجتماعية: دراسة في فلسفة العلوم**، القاهرة: دار الثقافة، 1988م.

29. باشا، أحمد فؤاد. **دراسات إسلامية في الفكر العلمي**، القاهرة: دار الهداية، 1997م.

30. باشا، أحمد فؤاد. **فلسفة العلوم بنظرة إسلامية**، القاهرة: المؤلف، ط1، 1984م.

31. باشا، أحمد فؤاد، وآخرون. **المنهجية الإسلامية**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ودار السلام، 2010م.

32. البخاري، محمد بن إسماعيل، **صحيح البخاري**، تحقيق: أبو صهيب الكرمي، الرياض: بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع، 1419هـ/ 1998م.

33. بدوي، عبد الرحمن. **مناهج البحث العلمي**، القاهرة: دار النهضة العربية، 1963م.

34. بدوي، عبدالرحمن. **الموسوعة الفلسفية**، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1984م.

35. بكّار، عبد الكريم. **تجديد الوعي**، سلسلة الرحلة إلى الذات رقم2، دمشق: دار القلم، 2000م.

36. ابن نبي، مالك. **شروط النهضة**، ترجمة: عمر مسقاوي، وعبد الصبور شاهين، دمشق: دار الفكر، 1986م.

37. البوشيخي، الشاهد. "مشكلة المنهج في دراسة مصطلح النقد العربي القديم"، **مجلة المسلم المعاصر**، ع14، يناير-أبريل 1990م.

38. بوكروشة، حليمة. **معالم تجديد المنهج الفقهي: أنموذج الشوكاني**، الدوحة: وزارة الأوقاف، كتاب الأمة العددان 90-91، رجب ورمضان 1423هـ.

39. البيانوني، محمد أبو الفتح. **المدخل إلى علم الدعوة: دراسة منهجية شاملة لتاريخ الدعوة وأصولها ومناهجها**، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط2، 1993م.

40. بيضون، إبراهيم. "الكتابة التاريخية الإسلامية: بين الطريقة والمنهج"، **المعهد**: مجلة ثقافية فصلية يصدرها معهد الدراسات العربية والإسلامية في لندن، س1، ع1، كانون الثاني 1999م.

41. الترمذي، أبو عيسى محمد بني عيسى بن سورة. **الجامع الصحيح**، تحقيق وشرح: أحمد محمد شاكر، بيروت: دار الكتب العلمية، (د. ت.).

42. التهانوي، محمد علي الفاروقي. **كشاف اصطلاحات الفنون**، تحقيق: لطفي عبد البديع، القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب، 1972م.

43. الجرجاني، علي بن محمد. **كتاب التعريفات**، تحقيق: إبراهيم الأبياري، بيروت: دار الكتاب العربي، (د. ت.).

44. الجسر، نديم. **قصة الإيمان بين الفلسفة والعلم والقرآن**، بيروت: المكتب الإسلامي، ط3، 1969م.

45. الحصيني الدمشقي، تقي الدين أبو بكر بن محمد الحسيني. **كفاية الأخيار في حل غاية الاختصار**، تحقيق: علي عبد الحميد بلطجي، ومحمد وهبي سليمان، دمشق: دار الخير، 1994م.

46. الحفني، عبد المنعم. **المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة**، القاهرة: مكتبة مدبولي، ط3، 2000م.

47. الحكيم، توفيق. **عودة الوعي**، القاهرة: دار المعارف، 1972م.

48. الخطيب البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت. **اقتضاء العلم العمل**، تحقيق: محمد ناصر الألباني، دمشق: المكتب الإسلامي، ط5، 1984م.

49. خلاَّف، عبد الوهاب. **علم أصول الفقه**، القاهرة: مكتبة الدعوة الإسلامية، ط8، (د.ت.).

50. رابوبرت، أ. س. **مبادئ الفلسفة**، ترجمة: أحمد أمين، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1971م.

51. الرازي، أبو بكر محمد بن زكريا. **كتاب الشكوك علىٰ كلام فاضل الأطباء جالينوس في الكتب التي نسبت إليه**، تحقيق وتقديم: محمد لبيب عبد الغني، القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية، 2009م.

52. الرازي، فخر الدين. **التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب**، تحقيق: عماد البارودي، القاهرة: المكتبة التوفيقية، (د.ت.).

53. رضا، محمد رشيد. "منافع الأوروبيين ومضارهم في الشرق: الاستبداد (3)"، **مجلة المنار**، مج10، ع4، 1315هـ.

54. الريسوني، أحمد. **الشورىٰ في معركة البناء**، عمّان، الأردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ودار الرازي، 2007م.

55. الريسوني، أحمد. **الفكر المقاصدي: قواعده وفوائده**، الدار البيضاء: سبريس، 1999م. (سلسلة كتاب الجيب رقم 9 التي تصدر عن جريدة الزمن بالمغرب).

56. الريسوني، أحمد. **الكليات الأساسية للشريعة الإسلامية**، الرباط: حركة التوحيد والإصلاح، 2007م.

57. الريسوني، أحمد. **نظرية التقريب والتغليب وتطبيقاتها في العلوم الإسلامية**، مكناس - المغرب: مطبعة مصعب، 1997م.

58. الريسوني، أحمد، وباروت محمد جمال. **الاجتهاد: النص الواقع المصلحة**، سلسلة حوارات القرن، دمشق: دار الفكر، ط1، 2000م.

59. الزنيدي، عبد الرحمن بن زيد. **مناهج البحث في العقيدة الإسلامية في العصر الحاضر: دراسة لمناهج الفكر الإسلامي المعاصر وللعناصر المنهجية في دراسة أصول الدين**، الرياض: مركز الدراسات والإعلام، دار أشبيليا، 1998م.

60. زين العابدين، الطيب (محرر). **المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية**، أعمال المؤتمر العالمي الرابع للفكر الإسلامي في جامعة الخرطوم، ثلاثة مجلدات، هيرندن - فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 1990م.

61. زين العابدين، محمد سرور. **منهج الأنبياء في الدعوة إلى الله**، برمنجهام - بريطانيا: دار الأرقم، 1992م.

62. السبكي، علي بن عبد الكافي. **الإبهاج في شرح المنهاج: شرح منهاج الوصول إلى علم الإصول للقاضي البيضاوي**، بيروت: دار الكتب العلمية، 1995م.

63. سعيد، عبد الجبار. "منهجية التعامل مع السنّة النبويّة"، **إسلامية المعرفة**، س5، ع18، خريف 1999م.

64. سعيد، همام عبد الرحيم. **الفكر المنهجي عند المحدثين**، الدوحة: سلسلة كتاب الأمة رقم 16، محرم 1408هـ.

65. شريعتي، علي. **الإنسان والإسلام**، ترجمة: عباس الترجمان، بيروت: دار الروضة، 1992م.

66. شيخ إدريس، جعفر. "قضية المنهج عند سيد قطب في "معالم في الطريق"، أعمال ندوة اتجاهات الفكر الإسلامي المعاصرة في البحرين، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

67. عارف، نصر محمد. (محرر). **قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية**، أعمال مؤتمر المنهجية المنعقد في الجزائر عام 1989، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996م.

68. عارف، نصر. **نظريات السياسة المقارنة ومنهجية دراسة النظم السياسية العربية: مقارنة ابستمولوجية**، ليزبرغ - فرجينيا: جامعة العلوم الإسلامية والاجتماعية، 1998م.

69. عبد الرحمن، طه. **العمل الديني وتجديد العقل**، بيروت: المركز الثقافي العربي، 1997م.

70. عبد الرحمن، طه. **القول الفلسفي كتاب المفهوم والتأثيل (فقه الفلسفة 2)**، بيروت: المركز الثقافي العربي، 1999م.

71. عبد الرحمن، طه. **تجديد المنهج في تقويم التراث**، بيروت: المركز الثقافي العربي، 1994م.

72. عبد الرحمن، طه. **في أصول الحوار وتجديد علم الكلام**، بيروت: المركز الثقافي العربي، ط2، 2000م.

73. عبد الرحمن، طه. "في تقويم المنهجية المنطقية لعلم الكلام من خلال مسألة المماثلة في الخطاب الكلامي" في: **المنهجية الإسلامية والعلوم النفسية والتربوية**، تحرير: الطيب زين العابدين، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 1992م.

74. عبد الفتاح، سيف الدين. **حول المنهجية الإسلامية: مقدمات وتطبيقات**، ورقة قدمت في دورة المنهجية الإسلامية الثالثة في المعهد العالمي للفكر الإسلامي بعمان/ الأردن، في الفترة 12-17 نوفمبر 1998م.

75. عتر، نور الدين. **منهج النقد في علوم الحديث**، دمشق: دار الفكر، ط2، 1979م.

76. عثمان، سيد أحمد. **الذاتية الناضجة: مقالات في ما وراء المنهج**، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية، 2000م.

77. العلواني: طه جابر. **إصلاح الفكر الإسلامي بين القدرات والإمكان**، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ورقة عمل، ط2، 1994م.

78. العلواني، طه جابر. **أبعاد غائبة عن فكر وممارسات الحركات الإسلامية المعاصرة**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996م.

79. العلواني، طه جابر. **أصول الفقه الإسلامي: منهج بحث ومعرفة**، هيرندن- فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط2، 1995م.

80. العلواني، طه جابر. **التوحيد والتزكية والعمران**، بيروت: دار الهادي، 2003م.

81. العلواني، طه جابر. **معالم في المنهج القرآني**، القاهرة: دار السلام، 2010م.

82. العلواني، طه. "العقل وموقعه في المنهجية الإسلامية"، **مجلة إسلامية المعرفة**، ع6، سبتمبر 1996م.

83. عمارة، محمد. **ملامح المنهج الإسلامي**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجامعة الأزهر، 1990م.

84. العودة، سلمان بن فهد. **مقالات في المنهج**، آن آربر - ميشيجان: التجمع الإسلامي في أمريكا الشمالية، سلسلة رسائل التجديد رقم 2، 1999م.

85. غادمير، هانز جورج. **بداية الفلسفة**، ترجمة: علي حاكم صالح، وحسن ناظم، بيروت: الكتاب الجديد، 2000م.

86. الغزالي، أبو حامد. **تهافت الفلاسفة**، تحقيق: سليمان دنيا، القاهرة: دار المعارف، (د.ت.).

87. الغزالي، أبو حامد. **جواهر القرآن ودرره**، بيروت: دار الجيل، 1988م.

88. الغزيوي، علي. **مدخل إلى المنهج الإسلامي في النقد الأدبي**، (سلسلة كتاب دعوة الحق، العدد السادس). المحمدية - المغرب: وزارة الأوقاف، 2000م.

89. القحطاني، مسفر بن علي. **أثر المنهج الأصولي في ترشيد العمل الإسلامي**، بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، 2008م.

90. القرضاوي، يوسف. **كيف نتعامل مع السنة النبوية: معالم وضوابط**. هيرندن -الرياض: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتبة المؤيد، ط1، 1990م.

91. القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري. **الجامع لأحكام القرآن**، بيروت: مؤسسة مناهل الفرقان، (د.ت.).

92. القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري. **الجامع لأحكام القرآن**، بيروت: دار الكتب العلمية، 1988م.

93. قطب، سيد. **خصائص التصور الإسلامي ومقوماته: القسم الأول**، الكويت: الاتحاد الإسلامي العالمي للمنظمات الطلابية (إفسو)، ط3، 1983م.

94. قطب، سيد. **في ظلال القرآن**، القاهرة: دار الشروق، الطبعة الشرعية السابعة، 1978م.

95. كرم، يوسف. **تاريخ الفلسفة اليونانية**، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ط5، 1966م.

96. مجمع اللغة العربية. **المعجم الفلسفي**، القاهرة: مجمع اللغة العربية، 1979م.

97. مدكور، إبراهيم. **في الفلسفة الإسلامية: منهج وتطبيقه**، ج1، القاهرة: دار المعارف، ط3، 1983م.

98. مرزاق، عبد القادر محمد. **مشروع أدونيس الفكري والإبداعي: رؤية معرفية**، هيرندن - فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2008م.

99. المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين بن علي. **مروج الذهب ومعادن الجوهر**، شرح وتقديم: مفيد قميحة، بيروت: دار الكتب العلمية، 1985م.

100. المسيري، عبد الوهاب. **رحلتي الفكرية في البذور والجذور والثمر: سيرة غير ذاتية وغير موضوعية**، القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة، 2000م.

101. مصطفى، نادية محمود، وعبد الفتاح، سيف الدين. **دورة المنهاجية الإسلامية في العلوم الاجتماعية: حقل العلوم السياسية نموذجاً**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ومركز الحضارة للعلوم السياسية، 2002م.

102. المعهد العالمي للفكر الإسلامي. **إسلامية المعرفة: المبادئ العامة وخطة العمل والإنجازات**، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1986م.

103. مقدادي، فؤاد كاظم. "مقولات في فهم الخطاب الثقافي التغريبي"، **رسالة الثقلين**، س11، ع41، 2002م.

104. ملكاوي، فتحي حسن. **عالم القيم في الرؤية المنهجية الإسلامية**، تحت الطبع.

105. ملكاوي، فتحي (محرر). **نحو بناء نظام معرفي إسلامي**، عمان- الأردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2000م.

106. ملكاوي، فتحي، وعودة، أحمد. **أساسيات البحث العلمي في العلوم الإنسانية والتربوية**، إربد: دار الكندي، ط2، 1993م.

107. ابن نبي، مالك. **شروط النهضة**، ترجمة: عبد الصبور شاهين وعمر كامل مسقاوي، دمشق: دار الفكر، 1979م.

108. النجار، عبد المجيد. **عوامل الشهود الحضاري**، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ج2، 1999م.

109. النجار، عبد المجيد. "العمران والإيمان"، **مجلة إسلامية المعرفة**، س2، ع8، أبريل 1997م.

110. النجار، عبد المجيد. **مباحث في منهجية الفكر الإسلامي**، بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1992م.

111. النشار، علي سامي. **مناهج البحث عند مفكري الإسلام**، القاهرة: دار السلام، 2008م.

112. النشار، مصطفى. **نظرية العلم الأرسطية: دراسة في منطق المعرفة العلمية عند أرسطو**، القاهرة: دار المعارف، ط2، 1995م.

113. النيسابوري، مسلم بن الحجاج. **صحيح مسلم**، اعتنى به: أبو صهيب الكرمي، الرياض: بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع، 1998م.

114. النيسابوري، مسلم بن الحجاج. **صحيح مسلم**، بيروت: دار ابن حزم، ط1، 1995م.

115. الياسين، جاسم بن محمد بن مهلهل. **الكلمات المنهجية من كلام شيخ الإسلام ابن تيمية**، الكويت: مؤسسة الكلمة، (د.ت.).

مراجع باللغة الإنجليزية:

1. Agnos, Michael (Ed). *Webster's New World College Dictionary*. 4th. Ed. Foster City, CA. Webster's New World, 2001.
2. Al- Faruqi, Ismail R. *Al-Tawhid: Its implications for Thought and Life*. Herndon. IIIT. Fifth printing, 2000.
3. Al-Faruqi, Ismail. Islamization of Knowledge: Problems, Principles and Prospectives. In: *Islam: Source and Purpose of Knowledge*. (Proceedings of Selected Papers of the Second Conference on Islamization of Knowledge, Pakistan,1982.) Herndon, VA: IIIT, 1988, pp. 1563-.
4. Bacon, Francis. *The New Organon*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.
5. Bakar, Osman. *Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophy of Science*. Kuala Lumpur, Malaysia: Institute for Policy Studies, 1992.
6. Bakar, Osman. *Tawhid and Science: Essays on the History and Philosophy of Islamic Science*. Kuala Lumpur, Malaysia: Secretariat for Islamic Philosophy and Science, 1991.
7. Beeston, A. F. L. , et al (Eds.). *Arabic Literature to the End of Umyyad Period*. Cambridge: Cmbridge University Press. 1983.
8. Benson, G; Glasberg, R. & Griffith, B. *Perspectives on the Unity and Integration of Knowledge*. New York: Peter Lang, 1998.
9. Boyer, Ernest. *Scholarship reconsidered: Priorities of Professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.
10. Broad, William J. Why They Called it the Manhattan Project. *The New York Times*, October 30, 2007.
11. Damasio, Antonio, et al (eds.). *Unity of Knowledge: The Convergence of Natural and Human Sciences*. New York: The New York Academy of Sciences, 2001.
12. Descartes, Rene. *Discourse on Method and Meditations on*

first Philosophy. Translated by Donald A. Cress, Fourth Edition, Indianapolis, IN: Hachett Publishing Company Inc. 1998, from the Editor's preface.

13. DK Publishing, *Oxford Illustrated American Dictionary*. New York: Oxford University Press. 1998.
14. Flick, Uwe. *An Introduction to Qualitative Research*. Edition4, Los Angeles: Sage, 2009.
15. Godawa, Brian. *Hollywood Worldviews: Watching Films With Wisdom and Discernment*. Downers, Ill: InterVasity Press, 2002.
16. Haynes, Stephen. *Professing in the Postmodern Academy*. Waco, Texas: Baylor University Press, 2002.
17. Hung, Edwin. *Nature of Science: problems and perceptions*. Belmont, CA.: Wadsworth Publishing, 1996.
18. Kuhn, Thomas. *The Structure of Scientific Revolution*, 2nd Enlarged Edition, Chicago: University of Chicago Press, 1970.
19. Lai, CH and Kidawi, Azim. (Eds.) Ideals and Realities: Selected Essays of Abdus Salam, Third Edition. *World Scientific*, 1989.
20. McKeon, Richard, (Editor) *The Basic Works of Aristotle*, New York: Randon House, 1941.
21. Moreland, J.P. and Craig, William Lane. *Philosophical Foundations for a Christian Worldview*. Downers Grove, Ill.: InterVarsity Press, 2003.
22. Murray, Charles & Cox, Catherine. *Apollo: Race to the Moon*. Touchstone Books, 1990.
23. Plowright, David. *Using Mixed Methods: Framework for an Integrated Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd., Jan. 2011.
24. Iqbal, Muzaffar. *Islam and Science*. Aldershot, UK: Ashgate Pub. LMT. 2002.
25. Nasr, Seyyed Hossein. *An Introduction to Islamic cosmological Doctrines*. New York: State University of New York Press, 1993.
26. Nasr, Seyyed Hossein. ed. *Islamic Spirituality: Foundation. Nasr, Vol. 19 of World Spirituality: An Encyclopedic*

History of the Religious Quest. London: Routledge and Kegan Paul,1987.

27. Nasr, Seyyed Hossein. *The Need for a Sacred Science*. New York: State University of N.Y. Press, 1993.
28. Rossman, G.B., and Rallis, S. F. *Learning in the Field: An introduction to Qualitative Research*. 2nd Edition, Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.
29. Sardar, Ziauddin. *Explorations in Islamic Science*. London: Mansell Publication, 1989.
30. Schwarz, John. *The Complete Guide to the Christian Faith*. Minneapolis, MN: Bethany House Publishers. 2001.
31. Teddlie, Charles and Tashakkori, Abbas. *Foundation of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in Social and Behavioral Scineces*. Los Angeles: Sage, 2009.
32. Wan Daud, Wan Mohd Nor. *The Concept of Knowledge in Islam*. London: Mansell, 1989.
33. Wilson, Edward O. *Consilience: The Unity of Knowledge*, New York: Vintage 1999.
34. World Health Organization. *Who Report on the Global Tobacco Epidemic*. Geneva, Switzerland: WHO: 2009.

http: / /nobelprize.virtual.museum /physics /laureates /1979 / index.html

تاريخ الزيارة 10/ 6/ 2008م

http: / /www.alminshawy.com /vb /showthread.php?t=11739

تاريخ الزيارة 24/ 3/ 2011م

الكشاف

ش

ص

ط

ع

غ